LIÈGE université
EQUALE



7-8-9 juillet 2025

Livret des résumés

En partenariat avec :

HELMO Haute École Libre Mosane

hel.be Haute Ecole Liège

ABC Educ

SSRE SGBF
Société suisse pour la recherche en éducation
Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Società svizzera di ricerca in educazione

AECSE

Le comité d'organisation remercie l'ensemble des membres du comité de relecture pour leur aide précieuse dans l'évaluation des propositions de communication.

Comité de relecture

Absil, Gaëtan - HELMo

Alix, Sébastien-Akira - Université Paris Est Créteil

Amilht, Camille - CY Cergy Paris Université

André, Marine - ULiège

Asloum, Nina - ENSFEA (France)

Aubert, Angeline - UMons

Baco, Christophe - UMons

Barrier, Thomas - ULB

Bastiani, Bruno - Université de Toulouse Jean Jaurès

Bauer, Stéphanie - HEP Vaud

Baye, Ariane - ULiège

Bazinet, Nolan - Université de Sherbrooke

Beaucher, Chantale - Université de Sherbrooke

Beauset, Romain - UMons

Benyekhlef, Hassan - ULiège

Bertieaux, Denis - UMons

Biatour, Lionel - ULiège

Biémar, Sandrine - Unamur

Blondeau, Marc - UCLouvain

Bocquillon, Marie - UMons

Boutrais, Magali - Université de Rouen Normandie

Bregentzer, Laurence - EPHEC Education

Bricteux, Sophie - ULiège

Brouhier, Quentin - UCLouvain

Brunner, Raphaël - HES-SO Valais-Wallis

Burton, Réginald - Université du Luxembourg

Buser, Melanie - HEP Bejune

Canzittu, Damien - UMons

Capron Puozzo, Isabelle - HES-SO Valais-Wallis

Carlier, Ghislain - UCLouvain

Céci, Jean-François - ULiège

Charlier, Bernadette - Université de Fribourg

Coen, Constance - UMons

Colignon, Alice - UCLouvain

Collinge, Alice - ULiège

Coppe, Thibault - University of Groeningen

Crepin, Françoise - ULiège

Dachet, Dylan - UMons

De Chambrier, Anne-Françoise - HEP Vaud

De Clercq, Mickaël - UCLouvain

de Miribel, Julien - Université de Lille

Dejaegher, Charlotte - UNamur

Delarue-Breton, Catherine - Université de Rouen Normandie

Delbart, Laetitia - UMons

Delévaux, Olivier - HEP (Lausanne)

Demonty, Isabelle - ULiège

Derobertmasure, Antoine - Université de Mons

Deschepper, Catherine - ULB

Devos, Christelle - UCLouvain

Dierendonck, Christophe - Université du Luxembourg

Dionne, Lucie - Université du Québec à Rimouski

Dortu, Véronique - HEL

Duchemin, Valentin - Université de Caen Normandie

Dupont, Virginie - ULiège

Dupriez, Vincent - UCLouvain

Egloff, Barbara - Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)

Fagnant, Annick - ULiège

Faure, Laurent - ENSFEA (France)

Ferrari Ehrensberger, Ilaria - Pädagogische Hochschule Zürick

Filliettaz, Laurent - Université de Genève

Garessus, Paul-André - HEP Bejune

Géron, Christine - HEL

Gonzalezvargas, Eva - UMons

Gutierrez, Laurent - Université Paris Nanterre

Gyger Gaspoz, Deniz - HEP Bejune

Heiser, Laurent - Université Côté d'Azur

Hindryckx, Geneviève - ULiège

Holgado, Otilia - Université de Sherbrooke

Huard, Chrystel - Université Paris Nanterre

Huet, Amandine - Université Catholique de Louvain

Jacquemart, Justine - UCLouvain

Jaegers, Doriane - ULiège

Joris, Noémie - ULiège

Kariger, Jerome - UCLouvain

Krop, Jérôme - Université de Nantes

Laffranchini, Moira - HEP Vaud

Lenzen, Benoit - Université de Genève

Leyh, Olivier - ULiège

Lipp, Amélie - ENSFEA (France)

Lonhay, Yannick - ULiège

Losa, Stefano - University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (SUPSI)

Lothaire, Sandrine - UMons

Louviot, Maude - HES-SO Valais-Wallis

Maes, Olivier - UMons

Mano, Giuseppe - Fachhochschule Nordwestschweiz

Marcel, Jean-François - Université Toulouse Jean Jaurès

Marseille, Amelie - UMons

Masoni, Giorgia - HEP Vaud

Maulini, Olivier - Université de Genève

Meziani, Martial - CY Cergy Paris Université

Monney, Corine - HES-SO Valais-Wallis

Moody, Zoe - HES-SO Valais-Wallis

Moor, Marcelle - HEP Bejune

Murillo, Audrey - ENSFEA (France) - Université de Toulouse

Namotte, Vincent – HEL

Nermelin, Samuel - ULiège

Niyubahwe, Aline - UQAT (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue)

Noben, Natasha - ULiège

Nyssen, Marie-Claire - HEL

Pache, Alain - HEP Vaud

Pasche Gossin, Françoise - HEP Bejune

Patry, Delphine - Université de Rouen Normandie

Penneman, Jessica - UCLouvain / HE Vinci

Perrin, Nicolas - HEP Vaud

Peters, Stéphanie - ULiège

Petit, Matthieu - Université de Sherbrooke

Pinsolle, Julie - Université de Bordeaux

Piot, Thierry - Université de Caen Normandie

Pont, Elena - Université de Genève

Pressia, Fabian - ULiège

Profillet, Lucas - Université Franche-Comté

Quittre, Valérie - ULiège

Rappe, Jonathan - ULiège

Renard, Fabienne - UMons

Rénier, Samuel - Université de Tours

Reuter, Robert - Université du Luxembourg

Rika, Geralda - UMons

Robin, Nicolas - Pädagogische Hochschule St.Gallen

Roche, Lionel - Université du Québec à Montréal

Roelens, Camille - Université de Lyon

Roland, Elsa - Unamur

Roy, Patrick - Haute École Pédagogique Fribourg

Saillot, Éric - Université de Caen Normandie

Salaün, Noémie - Université de Toulouse Jean Jaurès

Schillings, Patricia - ULiège

Stordeur, Marie-France - UCLouvain

Stumpf, Alexia - HEP Bejune

Thivet, Armelle - Université de Reims

Tinembart, Sylviane - HEP Vaud

Van Nieuwenhoven, Catherine - UCLouvain

Vanhoolandt, Cédric - UNamur

Vanmeerhaeghe, Sophie - Unamur

Vergnon, Marie - Université de Caen Normandie

Verpoorten, Dominique - Uliège

Veyrac, Hélène - ENSFEA (France)

Villeneuve-Lapointe, Myriam - Université de Sherbrooke

Voirol-Rubido, Isabel - HES-SO Valais-Wallis

Vonèche Cardia, Isabelle - École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL)

Voz, Grégory - HELMo

Wauthia, Erika - UMons

Wertz, Vincent - UCLouvai

Table des matières

Attractivité du métier d'enseignant **18**

"Professeur relais", une hybridation professionnelle comme source de motivation pour rester enseignant ?, Lucile Joyeux 19

Accompagner des enseignants novices à l'occasion d'un programme de recherche : le projet PREPARE, Alexandre Fetelian 22

Analyse du processus d'insertion professionnelle d'instituteurrices primaire de seconde carrière en Belgique francophone., Valérie Moinet 24

Articulation théorie-pratique : Quels apprentissages de futurs enseignants lors de la formation à l'utilisation d'un outil d'observation des pratiques du maitre de stage ?, Constance Coen [et al.] 26

Attirer des étudiant·es d'origines populaires dans l'enseignement ? Approche socio-historique d'un objectif politique, Ines Albandea [et al.] 29

Attractivité et renouvellement des professionnalités enseignantes : de l'entrée dans l'Education Nationale à la bifurcation de carrière, Jeanne Gavard-Veau [et al.] . . 31

Ce que la variabilité des profils de démission et de reconversion dit de l'attractivité des métiers de l'enseignement, Camille Croizier 34

Comment accompagner le développement professionnel des enseignants novices en intégrant une approche centrée sur la réduction des inégalités, conciliant les différentes visions et objectifs des membres de l'ensemble de l'équipe éducative ?, Valérie Stévens [et al.] 37

Conditions du travail enseignant et attractivité du métier : les désordres scolaires comme repoussoir, Rémy Cottez 39

Configurations typiques de situations de travail chez les professeurs des écoles en début de carrière, Mathieu Ducouret 42

Coopérer pour le bien-être scolaire, enjeux et limites de de la participation des chercheurs pour penser les dispositifs éducatifs, Mandarine Hugon [et al.] 45

Devenir enseignant après une reconversion professionnelle : un attrait pour le métier fondé sur des représentations idéalisées ?, Christine Françoise 52

Enseignants en fin de carrière en école maternelle : exploration qualitative du modèle des exigences-ressources professionnelles, Quentin Brouhier [et al.] 54

Enseigner en école privée musulmane : une " opportunité professionnelle " ?, Sébastien Vida 56

Favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant d'immigration récente des écoles canadiennes de langue française en contexte minoritaire : quelles sont les mesures de soutien efficaces ?, Nathalie Gagnon 58

Formés pour prospérer dans le métier : étude quasi-expérimentale sur le renforcement des ressources personnelles des enseignants en fin de carrière exerçant en école maternelle, Quentin Brouhier [et al.] 60

Insertion professionnelle et rapport au travail des enseignants en reconversion : quelles spécificités ?, Thérèse Perez-Roux 62

Insertion professionnelle et rétention des enseignants de seconde carrière exerçant au sein de l'enseignement secondaire qualifiant belge francophone, Estelle Desablens [et al.] 64

Institutionnalisation de l'attractivité et élargissement des viviers enseignants : une analyse socio-historique d'un corpus de presse en France, Victoria David 67

L'acculturation des professeurs des écoles débutants en reconversion professionnelle, Astride Bertolacci 70

L'attractivité de la profession enseignante : perceptions diverses de jeunes qui n'ont pas choisi ces études, Laure Hofman [et al.] 72

La classe d'accueil : un espace de transition professionnelle ?, Marie Housen [et al.] 74

La formation des enseignants au défi de l'intégration. Dispositifs, contenus, pratiques, modalités... pour quels effets ?, Claire Benveniste [et al.] 76

La reconversion professionnelle dans l'enseignement : penser de nouvelles pistes de formation, Isabel Voirol-Rubido [et al.] 88

Les effets potentiels du modèle gestionnaire appliqué au champ scolaire sur l'accueil des étudiants stagiaires dans les écoles, Stéphanie Frigout 90

Mobilité professionnelle des enseignants dans les écoles urbaines : cartographie du paysage éducatif francophone à Bruxelles, Alice Colignon [et al.] 92

Persévérance des enseignant·es et attrition : une analyse relationnelle à travers le paradigme du don, Peggy Neville 94

Pourquoi faut-il se préoccuper du recrutement et de la rétention de futur.e.s enseignant.e.s et enseignant.e.s issus de l'immigration dans la profession enseignante?, Aline Niyubahwe [et al.] 96

Projet IMMERVE : Immersion en réalité virtuelle des futur·e·s enseignant·e·s, Alessia Huby [et al.] 103

Précarité professionnelle des enseignants en début de carrière, François Mahiat [et al.] 106

Pénurie d'enseignants et réforme de la formation initiale en Belgique francophone : le problème est-il bien posé ?, Sandrine Lothaire 109

Réalité virtuelle et formation : une nouvelle ère pour les enseignant·e·s de demain, Alessia Huby [et al.] 111

Réforme de la formation initiale en Belgique francophone : mais pourquoi choisissent-ils (encore) de devenir enseignants ?, Charlotte Dejaegher [et al.] 114

Soutenir le bien-être professionnel des enseignant·e·s en formation initiale et en phase d'insertion professionnelle, une voie pour favoriser l'attractivité du métier ? – Recherches, pratiques et perspectives., Denis Bertieaux [et al.] 118

Superviser des stages en emploi : le cas de personnes superviseures universitaires en enseignement professionnel comme référence, Lucie Dionne 127

Trente ans d'universitarisation de la formation des enseignants : comparaisons internationales au regard de trois cas (Brésil, Québec, France), Thérèse Perez-Roux [et al.] 129

Un horizon professionnel enrichi ou contrarié : des étudiants entre image et réalité des études en sciences de l'éducation et de la formation, Xavier Sido [et al.] . . . 141

Un nouveau modèle mathématique pour comprendre, prédire et prévenir le désengagement enseignant : The Hygiene-Motivation Salience Index, Abdelkader Benmbarek [et al.] 143

Une approche structurelle de la pénurie des professeurs des écoles en France : la fin de la centralité de l'enseignement dans les choix d'activité des femmes diplômées, Frédéric Charles [et al.] 146

” On est un peu des pions " : contribution à l'étude des effets de la réforme sur les enseignants (et leur mal-être), Julien Tourneville [et al.] 149

Évolution de la formation et du métier d'enseignant **151**

Accompagner par la recherche en formation : quels enjeux politiques pour une pédagogie de l'expérience à l'université, Corinne Rougerie 152

Améliorer les compétences en communication orale des enseignant·es : Développement et validation d'un dispositif de formation impliquant la réalité virtuelle, Angélique Remacle [et al.] 159

Au cœur de l'inclusion scolaire, à la marge de l'école ordinaire : la " professionnalité transgressive " des coordonnateurs-Ulis., Chloé Courtot [et al.] 161

Bibliothécaires en milieu scolaire, une profession en évolution. Quelles tensions entre travail réel et travail prescrit?, Léa Couturier [et al.] 164

Comment la recherche peut-elle améliorer ou transformer les pratiques éducatives ?, Dylan Dachet [et al.] 166

Communautés de pratique enseignantes disciplinaires : Approches situées des pratiques de mise en scène pédagogique des enseignements à l'Université, Maëlle Tourneur 178

Comprendre la nature socio-affective de l'EDD: le modèle HPA mis à l'épreuve, Elodie Theis [et al.] 181

Dispositifs mobilisant la coopération en formation d'étudiants et d'enseignants : pratiques, enjeux, effets, Bruno Robbes [et al.] 184

Défis des QCM pour mesurer les connaissances et la confiance des futurs enseignants du préscolaire dans le domaine de l'enseignement des mathématiques : une analyse à partir de focus groups, Yannick Lonhay [et al.] 197

Enseignant du XXIème siècle : un praticien entre tradition et école 2.0, Katia Barrial-Thuilot 200

Enseignement de la lecture documentaire numérique : quelles pratiques et outillage des enseignants ?, Noémie Joris [et al.] 202

Entre appropriation et résistance : la littératie de l'intelligence artificielle dans la formation et la pratique enseignante au secondaire et postsecondaire, Florent Michelot [et al.] 209

Former les enseignant·es primaires en sciences humaines et sociales et dans le domaine de l'éducation à la durabilité : enjeux et perspectives pour le XXIe siècle., Alain Pache [et al.] 212

Intelligence artificielle en enseignement supérieur - Un phénomène total, Dominique Verpoorten [et al.] 214

Intégration du genre et de l'égalité des sexes dans les enseignements des Grandes écoles de commerce françaises, Coline Briquet 215

L'adoption de l'IA par le personnel enseignant : pistes et réflexion autour du rôle de l'IA, Normand Roy [et al.] 217

L'utilisation de l'intelligence artificielle générative dans l'École : un indicateur des inégalités socio-scolaires ?, Cédric Naudet 220

L'élaboration collective de l'expérience professionnelle : la coopération des étudiants en INSPÉ à l'épreuve de l'analyse des pratiques, Camille Amilhat [et al.] . . 222

L'évolution des ressources d'enseignement et des manières de faire avec celles-ci interrogeant la formation et le métier enseignant, Céline Camusson 230

La co-construction de séquences de cours, une piste pour améliorer la perception des enjeux qui sous-tendent l'enseignement des thématiques liées à la sexualité et à la procréation humaine des futur·e·s enseignant·e·s de biologie ?, Alodie Weatherspoon [et al.] 233

La formation initiale des enseignants au fil des siècles en Belgique francophone : mieux former pour mieux professionnaliser, Geralda Rika [et al.] 235

Le changement, c'est demain : utopie ou réalité concrète ? Etude des effets d'un dispositif de formation initiale des enseignants au développement durable axé sur l'interdisciplinarité, Cédric Vanhoolandt [et al.] 237

Le climat scolaire : conceptualisation, résultats de la recherche et perspective internationale, Fabian Pressia [et al.] 241

Le coenseignement développemental : conditions d'une mise en œuvre en enseignement supérieur, Philippe Tremblay [et al.] 255

Le développement de la pensée critique dans l'enseignement secondaire - focus sur des dispositifs didactiques et pédagogiques innovants, Sophie Pondeville [et al.] . 262

Le développement des postes à profil dans l'Education nationale : une transformation des logiques des carrières enseignantes ?, Samuel Rin 270

Le jeu vidéo Les Sims : un espace professionnalisant pour les futur.e.s infirmier.e.s ?, Laetitia Audin 272

Le métier d'enseignant à l'épreuve du signalement des violences intrafamiliales sur mineur.e.s, Delphine Pelissier 274

Le profil des compétences communicationnelles de la personne enseignante : la clé vers la réussite des personnes étudiantes à distance au postsecondaire, Chantal Bois276

Le travail d'orientation des enseignant·e·s, Chloé Pannier [et al.] 278

Le validisme dans le métier d'enseignant. Les moyens d'enseignement romands (MER) perpétuent-ils ou mettent-ils à l'épreuve les normes sociales " validistes " dans l'éducation primaire suisse du canton de Vaud ?, Bula Boo Céline 290

Les malentendus école-familles dans l'accompagnement à l'orientation des élèves : entre divergence des attentes et confusion des rôles, Chloé Pannier [et al.] 293

Les échanges médiatisés : des dispositifs de communication qui contribuent à la compréhension des échanges entre directeur-doctorant, Ghada Challah 295

Parcours de formation des MCF stagiaires : quel bilan en tirent les MCF stagiaires ?, Laurent Gensbittel 297

Parents d'élèves : des attentes ambivalentes vis-à-vis de l'école qui interrogent le rôle enseignant, Diane Rufin 300

Peut-on réellement " éduquer au développement durable " ?, Pierre Gégout . . . 302

Pour réfléchir à l'intégration du numérique et de l'intelligence artificielle dans la didactique du français, Aurélie Bureau 305

Pour une approche sociodidactique des disciplines scolaires, Marie-Sylvie Claude [et al.] 308

Pourquoi et comment former les futurs enseignants en sciences à développer la pensée critique de leurs élèves ?, Jerôme Kariger 321

Rapport aux savoirs, agentivité écocitoyenne et pratiques enseignantes au regard de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) : portraits d'enseignant·es du Québec et de la France, Geneviève Therriault [et al.] 324

Représentations d'enseignants de lycée professionnel sur l'évolution de la formation et du métier face au déploiement d'un dispositif d'équipement numérique massif des élèves en France, Nathalie Dorval Verstraete 327

Transformation de la formation et de l'identité professionnelle des enseignants en maïeutique, Céline Mahieu 330

Un nouveau plan d'études pour la formation des enseignants spécialisés : la place accordée à la durabilité, au numérique et à l'inclusion, Méliné Zinguinian [et al.] . 332

Une analyse sociohistorique de la promesse du remplacement de l'enseignant par la technologie, Alexandre Lepage [et al.] 334

Vers l'implémentation de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans les dispositifs d'apprentissage : quelles sont les représentations des futurs enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles ?, Amandine Leboutte [et al.] 337

Vers un cadre de référence de la littératie de l'IA: résultats préliminaires d'une revue de portée, Bruno Poellhuber [et al.] 340

" L'instant critique " - Une conférence-spectacle sur l'esprit critique, Régis Falque [et al.] 343

Éducation au développement durable : perceptions et attitudes de futurs enseignants des sciences de la vie et de la terre, Khzami Salah-Eddine [et al.] 345

Place des preuves en éducation **347**

Accompagner à la rédaction scientifique dans l'enseignement supérieur : vers un cadre fondé sur des données probantes pour améliorer les pratiques rédactionnelles des apprenants, Rana Challah 348

Accompagner à la rédaction scientifique dans l'enseignement supérieur : vers un cadre fondé sur des données probantes pour améliorer les pratiques rédactionnelles des apprenants, Rana Challah 351

Acquis expérientiels et formation par la recherche dans le cadre du doctorat par validation des acquis de l'expérience, Pascal Lafont [et al.] 354

Des preuves à la mise en œuvre : questionnement autour de deux mesures gouvernementales instaurées au Québec, Cathia Papi 356

Evaluation de l'efficacité d'un outil à l'orientation en Belgique francophone : le cas ADA, Florence Van Meenen [et al.] 358

Faire des futurs enseignants des chercheurs en éducation dans un contexte de responsabilisation : implications d'une réforme ambitieuse, Geralda Rika [et al.] . 361

Former des enseignants à et par la recherche : mesure des attitudes et des compétences perçues de futurs enseignants envers la recherche en éducation, Eva Gonzalez Vargas [et al.] 363

Impact d'une aide à la réussite sur mesure sur le parcours académique de l'étudiant primo-inscrit BA1, Cansu Altepe [et al.] 366

L'engagement en formation continue des professionnels et développement professionnel : quelle dynamique d'engagement dans un rapport coût/bénéfice ?, Anaïs Corfdir [et al.] 369

L'influence des modalités d'enseignement sur l'engagement cognitif et émotionnel des étudiants universitaires, un levier contre l'échec universitaire ?, Manon Picard [et al.] 371

L'utilisation de la métacognition dans les dispositifs éducatifs contre la désinformation : caractéristiques, méthodes et effets, Nicolas Fradet [et al.] 373

La parole adolescente en contexte scolaire agricole : à la recherche d'une preuve en clinique de l'éducation, Marco Damiani Pomageot 375

La preuve dans les recherches collaboratives du réseau des LéA-IFE : prise en compte de la singularité, des processus causaux et du point de vue des acteurs, Virginie Volf [et al.] 377

La triangulation dans la production de résultats probants : l'exemple d'une recherche qualitative sur les transitions d'élèves en situation de handicap en lycée professionnel français, Emmanuelle Brossais [et al.] 380

Le travail du formateur au cœur de l'implémentation d'un dispositif de formation continue des enseignants : le cas des " constellations " en France, Nicolas Tagnard [et al.] 383

Les preuves en éducation, quelle place sur le terrain ?, Virginie Dupont [et al.] . . 385

Projet HYPIEND : Sensibiliser les enfants et leurs familles aux risques d'exposition aux perturbateurs endocriniens par une intervention scolaire innovante, Alice Collinge [et al.] 395

Présence animale en établissement scolaire : mesure des effets en lecture et sur l'attention des élèves, Louanic Rousseau 397

Quel(s) rôle(s) pour l'Evidence-Based Education dans le cadre de la Réforme de la gouvernance en Belgique francophone en regard du leadership pédagogique développé par les directions ?, Amélie Marseille [et al.] 400

Quelles sont les preuves derrière l'éducation basée sur les données probantes? Une revue critique des meta-analyses en éducation, Ignacio Atal 403

Utilisation des flashcards pour étudier les tables de multiplication en 3e primaire, Amandine Leboutte [et al.] 406

Collaboration entre le terrain, la formation et la recherche 409

: La conception de Systèmes hybrides texte-image-son au sein de collectifs pluri catégoriels : instrument de coopération et de formation des enseignants, Aline Blanchouin [et al.] 410

Accompagnement des enseignants du supérieur dans la cocréation de séquences d'enseignement visant explicitement au dépassement des préconceptions de leurs étudiants, en utilisant le Formalisme du Domaine de Validité., Renaud Theunissen [et al.] 413

Alliance et circonstances : construire et maintenir un cadre de réciprocité entre chercheurs et praticiens dans un contexte de remontée à l'agenda politico-médiatique de l'éducation aux médias et à l'information, François Sorin [et al.] . . 415

Amélioration de l'enseignement des oscillations électriques en Tunisie par la recherche-action, Ahlem Oueslati [et al.] 418

Analyse de l'activité des formateurs de Réseau Canopé dans les labs'inclusifs : une approche compréhensive et collaborative ?, Azmi Sourya 420

Analyse de rétroactions post-leçon outillées à l'aide d'une grille d'observation portant sur les stratégies de gestion de classe des futurs enseignants, Laëtitia Delbart [et al.] 423

Analyser le travail des AESH référents : une démarche compréhensive avec les praticiens, Clara Vielcanet 425

Apprentissage graphomoteur et neurones miroirs, Najat De Rivière Boumehraz . 428

Approche socio-clinique et co-construction du savoir : vers un dispositif de recherche collaboratif pour les formateurs en soins infirmiers., Gilles Bouthe 431

Appropriation d'un programme d'enseignement de la lecture : freins et leviers rencontrés par les enseignants dans le contexte des Écoles en Dispositif d'Ajustement, Jessica Penneman [et al.] 433

Appréhender les relations école-familles sans craindre le conflit : l'intérêt d'une recherche-action longitudinale, Stefanie Rienzo [et al.] 435

Ce que l'étude des systèmes d'instruments des enseignants nous révèle: débat et réflexions méthodologiques, Olivier Leyh [et al.] 438

Chercheurs et praticiens au service d'une éducation inclusive : Exemple d'une recherche-action sur la valorisation des langues d'origine des élèves de l'école primaire, Ewa Lenart [et al.] 441

Co-construire une ingénierie didactique pour créer des bandes dessinées géographiques et transférabilité de la démarche., Julie Maurice 444

Collaboration chercheuses, centre de service de santé et de service sociaux et parents: soutenir l'éveil à la littératie d'enfants du préscolaire, Josianne Veilleux [et al.] 447

Collaboration recherche-enseignants de terrain dans la mise en place d'un dispositif préventif d'aide en mathématiques au collège, Didier Auroy [et al.] 449

Dans la " boîte noire " d'une recherche-action-formation en écopédagogie critique : quelle division du travail curriculaire pour quel contexte institutionnel ?, Natacha Binard 452

De la recherche-action à la recherche-création : évolution des modalités de travail dans un projet Sud-Nord-Sud, Crispin Girinshuti [et al.] 455

Dire et agir sur les vulnérabilités : paroles d'étudiants engagés dans une recherche participative, Frédéric Moussion [et al.] 458

Discours autour d'un croisement institutionnel pour promouvoir la culture scientifique à l'école primaire : une recherche-action, Jeffky Joseph 461

Décoloniser les programmes de Sciences de la Vie et de la Terre pour développer des pédagogies émancipatrices dans l'enseignement des sciences., Maïa Petoton . 463

Développer de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture dans des Ecoles en Dispositif d'Ajustement. Analyse de l'engagement des enseignants dans un accompagnement de longue durée, Marielle Wyns [et al.] 465

Développer les compétences psychosociales et éthiques à l'école: une recherche interventionnelle participative, Zoe Moody [et al.] 467

Enjeux et défis rencontrés lors de trois projets de design-based research visant la conception d'une application numérique pour soutenir les apprentissages... et pistes d'actions pour les surmonter!, Chantal Tremblay [et al.] 469

Enseignant·es, chercheuses, faire dé-coïncider ensemble les pratiques d'écriture de recherche, Véronique Lemoine Bresson [et al.] 472

Enseignement de la compréhension en lecture et trouble du développement intellectuel : quelle prise en compte des connaissances scientifiques par les enseignants français exerçant en dispositif ULIS ?, Nassim Ghalem [et al.] 475

Expérience subjective vécue en situation de recherche formation collaborative dans un groupe hospitalier d'Ile-de-France., Laurence Appriou-Ledesma 477

Expérimentations et enrôlement des élèves et des enseignants. Passerelles entre formations initiale et continue., Emilie Deschellette [et al.] 479

Formation coopérative à, par et pour le numérique en anthropocène, Laurent Heiser [et al.] 482

Former les éducateurs sportifs bénévoles pour favoriser l'apprentissage par les joueurs du sens de la communauté : un cas de recherche-intervention, Robin Santi [et al.] 486

Freins et leviers d'une collaboration entre les institutions de formation et les enseignant.es dans le co-développement des formations continues, Crispin Girinshuti [et al.] 489

Intégration de la robotique pédagogique dans l'enseignement des mathématiques au primaire : Une collaboration Université-Centre de services scolaire, Houria Hamzaoui [et al.] 492

L'Open Lab In'Pact, un dispositif à la croisée de " trois mondes " (recherche, politique et professionnel) dans un contexte de transformation pédagogique de l'enseignement supérieur, Anna Barry 494

L'accessibilité au sein des recherches associant les sujets concernés à leur conduite. Implications pour la collaboration recherche-terrain-formation, Liliane Pelletier [et al.] 497

L'analyse du travail collaboratif entre chercheurs et enseignants ou futurs enseignants, à la lumière du modèle de la transposition méta-didactique : enjeux et perspective, Isabelle Demonty [et al.] 510

L'enseignante perturbée par l'élève ou l'élève perturbée par l'enseignante ? Deux modalités de recherches collaboratives sur les comportements "déviants", Mej Hilbold [et al.] 523

L'expérience en éducation à l'épreuve de la philosophie : le cas de la philosophie pratique. Ouverture entre terrain et recherche?, Valérie Peres [et al.] 533

L'implication des enseignants lors de recherches : une formation continue pour des pratiques ancrées?, Nathalie Chapleau 543

L'inclusion pour les élèves de Segpa : de l'idéal à l'utopie d'une enseignante spécialisée – éléments d'une recherche-action inclusive face au positionnement intégratif d'une équipe de direction., Vincent Gevrey 545

L'intégration des connaissances territoriales autochtones dans l'éducation : Vers une éducation basée sur le lieu pour les communautés autochtones, Carlo Prévil [et al.] 547

L'étude des représentations préprofessionnelles au service de la formation initiale des enseignants, Laëtitia Delbart [et al.] 550

L'évaluation-soutien d'apprentissage en maternelle. Présentation du dispositif collaboratif mis en place pour co-construire une brochure à destination des enseignants et formateurs, Aurélie Nemerlin [et al.] 552

LA COOPÉRATION ENTRE LES AGENTS DE FORMATION DANS LE STAGE CURRICULAIRE SUPERVISÉ EN ÉDUCATION PHYSIQUE., Larissa Benites [et al.] 556

La conception d'échelles descriptives pour évaluer les compétences des stagiaires : à l'interface de la recherche, du terrain et de la formation, Méliné Zinguinian [et al.]558

La construction des compétences émotionnelles chez les étudiants en soins infirmiers : l'expérience subjective comme ressource en formation. Exemple d'une recherche intervention, Elisabeth Donnaint [et al.] 560

La formation par la recherche en enseignement supérieur : étude des perceptions des étudiants marocains., Lahcen Seddik [et al.] 563

La forme conférence interactive, avec un metteur en scène art & sciences au service des chercheurs et des enseignants, Quentin Delépine [et al.] 566

La méthode de la méthode de pensée à voix haute : un outil méthodologique d'une recherche collaborative entre chercheurs-formateurs et enseignants de l'école primaire, Aline Blanchouin [et al.] 567

La participation des acteurs des services à l'enfance, de la formation et de la recherche dans des dispositifs interdisciplinaires, Florence Pirard [et al.] 570

La recherche-action pour se transformer et transformer les organisations scolaires., Brigitte Gagnon [et al.] 576

La recherche-participative DORA : renforcer la posture réflexive et le savoir agir des acteurs en formation des adultes aux compétences de base en évaluant l'impact des outils numérique en contexte, Daniele Beltrametti [et al.] 577

La reproduction des rapports de genre et de sexualité sur les réseaux sociaux d'images : perceptions des jeunes garçons, Célia Cyrille 580

La résidence d'artiste : dispositif d'accompagnement du changement, Isabelle Fabre [et al.] 582

Le Video Learning Lab : une nouvelle plateforme vidéo pour la formation à l'enseignement, Valerie Lussi Borer [et al.] 592

Le dispositif Lesson Study: un pont entre la recherche, la formation et les écoles, Hoznour Pia-Ingrid [et al.] 595

Le développement de communautés d'apprentissage professionnelles dans le premier degré au sein d'une recherche collaborative, Eléonore Mendiela [et al.] 601

Le projet " École numérique" : une collaboration entre politique et recherche pour intégrer l'usage du numérique au sein des établissements scolaires, Noémie Joris [et al.] 604

Le type de recherche " intervention-recherche " : un levier pour faire fructifier la collaboration chercheurs-praticiens en milieu scolaire, Carole Vejux 607

Les effets formatifs et transformatifs des recherches-actions collaboratives menées par et avec des professionnel.les des métiers de la relation, Pascal Fugier 610

Les enseignants et leurs élèves exilés : pratiques de classe, pratiques de terrain., Isabelle Rigoni 619

Les jardins scolaires, une façon durable de faire territoire au sein des établissements scolaires ?, Benoit Bunnik 622

Les métiers de l'éducation et de la formation et leurs récentes transformations, au prisme des collaborations., Sylvie Condette 625

Les partenariats recherche-pratique au royaume des recherches collaboratives : leçons d'une revue systématique, Nathanael Jeune [et al.] 636

Les petites natures, ethnographie et communauté de pratique pour construire un outil permettant d'envisager la nature autrement dans l'enseignement préscolaire (2,5-6 ans), Guillaume Bernard [et al.] 638

Lorsque le croisement des savoirs fait recherche : une expérimentation de recherche collaborative pour penser cliniquement la scolarisation des élèves en situation de grande pauvreté, Vincent Gevrey 640

Mener une recherche participative pour étudier les modes de mise en oeuvre de l'approche par compétences à l'université, Sophie Kennel [et al.] 642

Mettre la recherche académique au service d'un changement des pratiques dans les politiques éducatives : évaluation d'un programme de formation continue d'inspecteurs de l'éducation au Togo, Brian Begue 644

Mieux définir pour mieux agir : vers une conceptualisation étendue de la réussite dans l'enseignement supérieur, Mikaël De Clercq [et al.] 647

Mobilisation et création de savoirs par et pour les directions générales scolaires du Québec engagées dans une recherche-action., Marie-Hélène Guay [et al.] 656

Modalités collaboratives entre chercheurs, enseignants et enseignants spécialisés au sein d'une recherche se rapportant au coenseignement inclusif, Magaly Ruiz Touchard [et al.] 657

Place des savoirs et contribution au développement professionnel des enseignants et des formateurs dans une recherche associant le terrain et la recherche, Fabienne Brière 667

Pratiques du dialogue philosophique et pédagogies critiques : rencontre ou rupture ?, Christophe Point [et al.] 682

Productions d'intelligence dans le cadre d'une collaboration entre enseignant.e.s et chercheur.e.s au sein d'un LéA, Claire Burdin [et al.] 692

Quand la recherche qualitative rencontre les jugements comparatifs : récit d'une recherche collaborative phénoménographique, Marie Hoffelinck [et al.] 694

Quelle place pour la parole des élèves allophones nouvellement arrivés en France dans la recherche sur la langue de scolarisation ?, Marion Avrillier 696

Quelles pratiques de différenciation dans les établissements d'enseignement du postobligatoire: recherche collaborative dans trois communautés de pratique d'un collège fribourgeois, Suisse, Caroline Pedrosa 698

Quels enjeux pour une collaboration entre clinique, innovation, recherche technologique et recherche en sciences humaines et sociales : l'exemple d'un projet de Recherche Hospitalo-Universitaire (RHU)., Sarah Masanet [et al.] 700

Recherche collaborative au carrefour entre la formation initiale et l'enseignement fondamental (cycle 1 et 2) : résultats, enjeux et démarche, Charlene Leroy [et al.] 702

Recherche participative avec des jeunes enfants ayant des besoins éducatifs particuliers lors de leur transition préscolaire-scolaire : dilemme de l'approche mosaïque?, Floriane Moulin 705

Recherche participative et transdisciplinarité : des pratiques convergentes au service des enfants, Zoe Moody [et al.] 707

Recherche participative sur le self-advocacy des jeunes : Quels choix et enjeux éthiques pour accéder à la voix des jeunes ?, Stéphanie Rothen Froidevaux 709

Recherches en éducation et pratiques éducatives : quelles actions et compétences pour le " passeur en éducation " ?, Laurent Courbon [et al.] 711

Regards croisés et statuts des acteurs non-professionnels dans les recherches collaboratives : un défi pour une résonance des savoirs, Mathilde Desany 713

Représentations de la compétence chez les responsables des SDIS : Une étude qualitative des perceptions en fonction des rôles et des contextes organisationnels., Frédéric Le Henaff 715

Représentations sociales de l'engagement académique des étudiants : enjeux pour la pratique, Aurélie Gazagne [et al.] 717

RÉFLEXIONS COLLECTIVES SUR LES PRATIQUES DE RECHERCHE COLLABORATIVE : UNE APPROCHE CONTEXTUALISÉE ET ENGAGÉE., Sylvie Vanlint - Muguerza [et al.] 719

Résultats d'une enquête usagers d'un service de médiation scientifique en éducation : repenser les enjeux de la collaboration ?, Prisca Fenoglio [et al.] 732

Sciences citoyennes et co-construction des savoirs : un modèle d'analyse pour les objets multifaces, Julie Cacheiro 735

Soutenir le développement d'une vision malléable des habiletés cognitives. Implémentation d'une recherche collaborative dans une école secondaire., Stéphanie Peters [et al.] 738

Tisser des liens entre le terrain et la formation : Vers une approche collaborative pour réduire les inégalités numériques en milieu francophone minoritaire, Megan Cotnam-Kappel [et al.] 742

Un dispositif entre recherche collaborative, accompagnement et formation professionnelle : conditions et effets d'un compagnonnage entre enseignants., Claire Burdin [et al.] 745

Une recherche collaborative en formation d'enseignants : s'ajuster à l'activité scripturale et rédactionnelle des élèves, Pierre Laporte [et al.] 748

Une recherche conception participative pour et avec un public d'étudiant·es avec TND (trouble neurodéveloppemental) : comment favoriser une participation encapacitante ?, Prisca Fenoglio 751

Vers une éducation au changement climatique : co-construction et collaboration entre enseignants et chercheurs, Nina Asloum [et al.] 754

" Tous chercheurs ! " : mieux cerner l'imaginaire des enseignants préscolaires et primaires en matière de recherche pour répondre aux enjeux de la RFIE, Sandra Hennay 757

Autres **760**

Arrêter ses études sans arrêter les études : récit du vécu d'étudiants universitaires s'étant réorientés, Samuel Nemerlin [et al.] 761

Bien-être et engagement académique : analyse du rôle de la flexibilité psychologique en contexte universitaire, Coralie Manzoni [et al.] 764

Concrétiser ou renoncer ? Le choix des filles de poursuivre ou non les mathématiques dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, Doriane Jaegers [et al.] 766

Connaître et comprendre les pratiques pédagogiques d'inspiration Montessori dans l'école maternelle publique française, Chrystel Huard 768

Entre obstacles et hautes aspirations : les parcours scolaires des élèves d'ascendance maghrébine en Belgique francophone. Une étude à partir des données PISA 2022., Hassan Benyekhlef [et al.] 771

L'association d'éducation populaire comme espace révélateur de l'invisibilisation des familles précarisées au sein de territoires de classes moyennes, Aline Grasperge 773

L'influence des exigences en stage sur le stress et l'épuisement émotionnel des futurs enseignants: le rôle modérateur des compétences émotionnelles, Sarah Dekeyser [et al.] 776

L'école dans son contexte : Les politiques, les acteurs et les professionnalités, Maïtena Armagnague-Roucher [et al.] 778

La posture d'entre-deux des étudiants soignants : penser le lien à l'autre dans l'apprentissage du care, Carine Sanches 788

Le label " Cité éducative comme instrument de néo-libéralisation du travail éducatif en France, Julie Pinsolle 790

Les composantes de la pratique réflexive dans l'accompagnement des professionnels : analyse des dispositifs, leur(s) séquentialité(s) et leurs effets perlocutoires, Charlotte Dejaegher [et al.] 792

Les défis liés à la transition socioscolaire des élèves nouveaux arrivants au Québec : point de vue des parents et enseignants immigrants, Mohamed Amine Dridi [et al.] 799

Les tâches scolaires de modélisation mathématique du réel : quels effets sur la rétroactivité du milieu ?, Azzedine Hajji 801

Mieux comprendre les dynamiques de réussite dans l'enseignement supérieur : pratiques partagées et perspectives croisées, Justine Jacquemart [et al.] 804

Quand les maitres de stage du secondaire supérieur sont invités à faire part des postures d'accompagnement qu'ils adoptent., Stéphanie Noël [et al.] 811

Relever les défis de la qualité : multiplicité d'acteurs et soutien au développement professionnel, Silvia Sa 814

Santé mentale des apprenants des métiers du lien, Jl Rinaudo 817

Une invisibilisation grandissante du travail éducatif ? Sur le travail gratuit généré par le label " Cité éducative " en France, Sylvain Bordiec [et al.] 820

Utilisation d'un questionnaire de connaissance pour décrire l'espace de position et de diffusion des savoirs dans le champ infirmier, Luc Joanne 822

Liste des auteurs **823**

Attractivité du métier d'enseignant

”Professeur relais”, une hybridation professionnelle comme source de motivation pour rester enseignant ?

Lucile Joyeux * [1]

[1] Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – France

Nous proposons d'interroger les motivations des ”professeurs relais” français, qui sont des enseignants missionnés dans des institutions culturelles en plus de leurs heures d'enseignement face à élèves, en faveur de l'éducation artistique et culturelle (EAC). Une des hypothèses est que cette mission supplémentaire leur permettrait de garder un attrait pour leur métier.

Contexte :

Qui sont les professeurs relais ? Dans les années 1950 en France, quelques enseignants ont été mis à disposition de certaines structures (archives, musées...) pour développer des visites auprès du public scolaire. Ces enseignants étaient alors à temps plein dans la structure, totalement déchargés de cours. La mission résultant d'un partenariat entre les ministères de la Culture et de l'Education nationale a demeuré et s'est même développée tout en restant officieuse, traversant les différentes politiques éducatives et culturelles qui se sont succédé. Une institutionnalisation partielle a toutefois eu lieu à partir des années 1970 et c'est en 2010 qu'a été publié le premier et seul texte de cadrage existant (Circulaire n○ 2010-040 du 30 mars 2010, parue au B.O. de l'Éducation nationale n○15 du 15 avril 2010). Ces enseignants ont pour rôle de conseiller leurs collègues pour mener à bien des projets d'éducation artistique et culturelle en lien avec une institution, d'adapter les propositions des structures au public scolaire et de favoriser la venue des classes.

Les moyens alloués aux enseignants ”mis à disposition” ont peu à peu diminué dans le but de remettre les enseignants face aux élèves et ainsi faire face à un début de pénurie d'enseignants. Ainsi, même si les situations sont hétérogènes sur le territoire français en fonction des académies, la plupart des enseignants sont aujourd'hui missionnés en plus de leur temps plein face à élèves, et rémunérés par des indemnités. La mission peut aller de 2h à 6h hebdomadaires pour ceux qui n'ont pas de décharge de cours.

Toutefois, la mission a continué de générer de l'intérêt auprès des enseignants de certaines académies, qui considèrent qu'il s'agit d'une " bouffée d'air* " ou d'un moyen de se " nourrir intellectuellement* ". Certains manifestent même une ”vocation culturelle” (Dubois, 2013) qu'ils assouvissent par cette mission. Dans d'autres territoires, les recrutements sont plus difficiles. On peut se demander quelles sont les raisons d'un engouement si divers ?

*Intervenant

(*verbatims tirés des entretiens menés avec des professeurs relais)

Problématique :

On peut parler ici d'hybridation professionnelle puisque la mission pour laquelle les enseignants sont recrutés se situe à la croisée du milieu culturel et éducatif, sans qu'ils aient été formés pour cela. Pourquoi devenir professeur relais ? S'agit-il aujourd'hui pour certains enseignants de zones dites " difficiles " de garder une motivation pour leur métier en accomplissant une mission en marge ? Ont-ils le sentiment d'évoluer dans leur métier en accomplissant cette mission supplémentaire ? Ou encore d'avoir une situation distinctive, comme les ingénieurs en reconversion qu'a étudiés Frédérique Giraud et qui se font experts de pédagogies alternatives pour se distinguer de leurs collègues (in Farges & Szerdahelyi, 2024) ? S'agit-il enfin d'assouvir une vocation première qui se plaçait ailleurs, au niveau culturel et/ou artistique ?

Méthodologie et corpus :

Afin d'objectiver la mission telle qu'elle se présente actuellement, nous avons établi la socio-histoire du dispositif et établi un état des lieux de sa mise en oeuvre sur le territoire français (Combien d'enseignants relais dans les académies ? Dans quels types de structures ? etc.) car il n'en existait aucun actuellement, ni institutionnellement ni autre. Ceci fera l'objet de l'introduction de cette communication.

Pour répondre à la problématique que se propose de soulever cette communication en lien avec la thématique de l'attractivité du métier d'enseignant, nous nous appuyons sur une enquête qualitative menée dans trois académies. Bien que non représentatives, ces académies sont emblématiques de trois types de territoire : une académie rurale, une très populaire et proche géographiquement des centres culturels, et une marquée par les meilleurs résultats scolaires de France. L'étude de documents tels que les appels à candidatures, lettres de recrutement et les dossiers des candidats permettent de montrer l'évolution de l'intérêt pour ces missions. Des observations d'entretiens de recrutement permettent également d'établir une typologie des enseignants qui candidatent pour devenir professeur relais. Des entretiens avec 30 professeurs relais des trois académies précédemment citées permettent de comprendre la trajectoire socio-culturelle et professionnelle des enseignants, ainsi que leur propre rapport à la pédagogie mais aussi à l'art.

La communication vise à vérifier si accomplir une mission annexe à celle de l'enseignement, comme celle des professeurs relais qui travaillent un certain nombre d'heures dans une structure culturelle, aident un certain profil d'enseignants à continuer de croire en leur métier ou à en supporter les affres, voire à assouvir une vocation autre que celle d'enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Collectif Médiations (2021). *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*, Ministère de la Culture - DEPS, coll. " Questions de culture ".Dubois, V. (2013). *La culture comme vocation.* Raisons d'agir. Farges G. et Szerdahelyi L.(dir.), *En quête d'enseignants. Regards croisés sur l'attractivité d'un métier.* Presses universitaires de Rennes. Giraud, F. (2019). " Des parcours de conversion aux pratiques pédagogiques " nouvelles " : entre labellisation de pratiques professionnelles et convictions pédagogiques ", Spécificités, vol. 12, n○1, p.69-86.

Mots-Clés: vocation, culture, hybridation professionnelle

• Accompagner des enseignants novices à l'occasion d'un programme de recherche : le projet PREPARE

Alexandre Fetelian * [1,2]

[1] Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse
[2] Faculté des sciences sociales et politiques [Université de Lausanne] – Suisse

L'étude et l'accompagnement du développement de la résilience des enseignants sont critiques pour les maintenir dans la profession en préservant leur santé, leur engagement et la qualité de leur enseignement (Mansfield et al., 2016). Cette démarche est d'autant plus importante dans les trois premières années de leur carrière, période où ils rencontrent leurs plus importants défis (Gu & Day, 2007). La communauté scientifique invite d'ailleurs à contribuer à la définition du cadre de la résilience des enseignants et à développer des interventions destinées à sa promotion (e.g. Wosnitza & Peixoto, 2018). Dans ce cadre, nous proposons à l'occasion de notre recherche doctorale un programme de recherche empirique et technologique (Theureau, 2015) nommé PREPARE nous permettant de documenter et d'accompagner le développement de la résilience d'enseignants novices. Pour documenter ce processus, nous avons recours à des entretiens articulant des remises en situations dynamiques sur base de traces matérielles (Theureau, 2010) d'événements que les participants estiment significatifs le développement de leur résilience au quotidien avec une mise en intrigue de ces événements à l'aide d'une ligne de vie permettant une co-construction de la narration du processus (Nelson, 2010). Cela permet de documenter l'expérience que les participants font du processus, autant du point de vue actuel et immédiat (*Erlebnis*) que longitudinal (*Erfahrung*) (Fetelian et al., 2021) mais aussi d'accompagner ce processus dans une démarche de formation continue. En effet, ce dispositif est un lieu permettant la réflexivité (Fetelian et al., à paraître) en articulant l'expérience passée, présente et future (Fetelian et al., 2021). Nous désirons ainsi contribuer à enrichir la compréhension du développement de la résilience enseignants novices tout en proposant un accompagnement adapté. Le projet PREPARE, en permettant aux participants d'adopter une posture réflexive à l'occasion d'une recherche empirique, vise à les soutenir dans les premières années de leur carrière, période cruciale pour leur développement professionnel. Cette démarche nous permet d'allier démarche de recherche et actions concrètes, ouvrant des perspectives pour renforcer les dispositifs d'accompagnement en formation continue. Dans cette communication, nous discuterons les hypothèses de conception qui sous-tendent ce dispositif, notamment en regard de la posture réflexive qu'il permet, et les précautions méthodologiques à mettre en œuvre pour son déploiement. Quelques premiers éléments de résultats seront également exposés.

Bibliographie

Fetelian, A., Brazier, C. É., Masdonati, J. & Perrin, N. (à paraître). *Potentiel (trans)formatif d'un dispositif de recherche longitudinal documentant une activité.*

*Intervenant

Fetelian, A., Perrin, N., & Masdonati, J. (2021). Développement et parcours de résilience chez des enseignant·e·s romand·e·s. *Swiss Journal of Educational Research*, *43*(3), 402-414. https://doi.org/10.24452/sjer.43.3.5

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, *23*(8), 1302-1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006

Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, *54*, 77-87. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016

Nelson, I. A. (2010). From Quantitative to Qualitative: Adapting the Life History Calendar Method. *Field Methods*, *22*(4), 413-428. https://doi.org/10.1177/1525822X10379793

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(2), Article 1. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

Theureau, J. (2015). *Le cours d'action: L'énaction et l'expérience*. Octarès.

Wosnitza, M., & Peixoto, F. (2018). Resilience in Education: Emerging Trends in Recent Research. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Éds.), *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections* (p. 335-340). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_19

Mots-Clés: accompagnement, enseignants novices, dispositif

Analyse du processus d'insertion professionnelle d'instituteurrices primaire de seconde carrière en Belgique francophone.

Valérie Moinet * [1,2]

[1] UCL – Belgique
[2] HE Vinci – Belgique

Les systèmes éducatifs du monde entier voient arriver de manière massive un nouveau public d'enseignant×es, les enseignant×es de seconde carrière (ESC) (Nielsen, 2016). Ce public serait une réponse à la pénurie constituant un problème mondial dans l'enseignement (UIS, 2016).
Si attirer des ESC est un enjeu pour répondre à la pénurie, éviter leur désertion du terrain en est un autre. En effet, le taux d'attrition dans l'enseignement est le facteur le plus impactant sur la pénurie (Redding et Smith, 2016).

Une insertion professionnelle réussie favorise la rétention des enseignant×es dans le métier (Colognesi et al. 2020 ; Coppe et al. 2020) ; à cet égard, de nombreuses recherches ont documenté l'insertion des enseignants de première carrière (EPC) (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021) et des ESC du secondaire. En revanche, il y a peu de littérature concernant les ESC du primaire. Or ceux-ci, bien que partageant des points communs avec les ESC du secondaire ou EPC, ont aussi leurs spécificités.

La littérature met en évidence des différences avec les EPC du primaire au niveau de facteurs internes et externes susceptibles de jouer un rôle sur l'insertion professionnelle. Au niveau des facteurs internes, les ESC ont une motivation intrinsèque plus forte, possèdent des expertises professionnelles antérieures, font davantage preuve d'autonomie, de prise de responsabilités et de regard critique. Concernant les facteurs externes, il ressort différents besoins des ESC tels des dispositifs formels d'insertion avec un soutien adapté à leurs spécificités.

En comparaison avec les ESC du secondaire, bien que partageant des points communs quant à l'âge et leurs expériences antérieures, les ESC du primaire ont leurs spécificités tant du point de vue de leur profil d'entrée que de leur formation et des modalités d'insertion.

Tout d'abord, les ESC du primaire viennent d'horizons professionnels diversifiés n'ayant a priori aucun lien avec le métier d'instituteur×rice, contrairement aux ESC du secondaire qui effectuent leur reconversion dans un champ professionnel proche du premier métier bénéficiant dès lors d'un bagage directement mobilisable dans leurs pratiques.

Au niveau de la formation pour devenir instituteur×rice, un Master en enseignement est nécessaire. Cet engagement dans une formation logue est coûteux à plusieurs niveaux. Quant aux

*Intervenant

ESC du secondaire, maitrisant déjà le savoir disciplinaire, leur formation pour l'obtention d'un titre pédagogique est beaucoup plus courte et souvent entreprise après leur engagement sur le terrain (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020).

Enfin, le public d'ESC du primaire n'est apparu que récemment sur le terrain contrairement aux ESC du secondaire. Les directions et enseignant×es du primaire voient arriver ces ESC au sein des classes alors que leurs besoins spécifiques en termes d'insertion ne sont pas clairement identifiés.

Prenant en compte ces particularités, notre recherche amène des éléments de compréhension au sujet du processus d'insertion des ESC du primaire. Pour ce faire, nous avons mobilisé le concept de socialisation au travail des enseignants (Coppe et al. 2022 ; März et al. 2019) qui semble répondre à la réalité professionnelle du métier. En effet, aujourd'hui, par la professionnalisation du métier (März et Kelchtermans, 2020), être enseignant×e est bien plus que faire la classe : il s'agit également de collaborer avec ses collègues, participer à des décisions concernant les objectifs de l'établissement etc...L'insertion ne se fait donc pas uniquement au sein de la classe mais au sein d'une organisation plus large.

Notre recherche tente de répondre à deux questions :

Comment les ESC vivent-ils leur insertion professionnelle en rapport aux différents domaines de socialisation au travail des enseignant×es?

En quoi les facteurs internes et externes viennent-ils impacter ces domaines de socialisation ?

Au niveau méthodologique, nous avons fait le choix d'une approche exploratoire et interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Le recueil des données s'est réalisé sur la base d'entretiens semi-directifs menés entre novembre 2021 et mars 2022. L'échantillon est constitué de dix ESC avec une ancienneté inférieure à quatre ans correspondant à la période critique de l'insertion. Ils ont tous réalisé une reconversion professionnelle volontaire (Négroni, 2005).

Au niveau des résultats, le processus d'insertion professionnelle des ESC du primaire comporte certaines difficultés comme pour l'ensemble des novices ; néanmoins, certains facteurs externes tels leurs expériences antérieures, leur esprit critique,... et bon nombre de facteurs internes comme par exemple la reconnaissance de leurs spécificités impactent positivement cette période.

Cependant, même si ces facteurs semblent être des leviers à leur insertion, certains d'entre eux pourraient devenir des facteurs de désengagement. En effet, leur esprit critique ou envie d'innover par exemple peuvent, dans certains cas, devenir un élément de discorde avec des collègues ayant une posture plus traditionnelle.
La communication visera une présentation des principaux résultats de cette recherche doctorale ; résultats qui, permettant une meilleure compréhension de l'insertion professionnelle des ESC du primaire, amènent à proposer des pistes d'action pour le terrain.

Mots-Clés: Enseignant de seconde carrière, insertion professionnelle, enseignement primaire

Articulation théorie-pratique : Quels apprentissages de futurs enseignants lors de la formation à l'utilisation d'un outil d'observation des pratiques du maitre de stage ?

Constance Coen *† [1], Marie Bocquillon [1], Christophe Baco [1], Laëtitia Delbart [2], Marc Demeuse [1]

[1] Institut d'Administration scolaire – Belgique
[2] Université de Mons – Belgique

Face au taux élevé d'attrition précoce, souvent attribué au " choc de la réalité ", la formation des enseignants représente un véritable défi sociétal. Pour préparer les futurs enseignants à exercer leur métier et à s'insérer, les stages sont essentiels, parce qu'ils favorisent, notamment, l'établissement de liens théorie-pratique (van Nieuwenhoven, Malo & Maulini, 2024). Ils permettent, dans l'idéal, la mise en œuvre d'une alternance intégrative.
Durant les stages, les futurs enseignants exercent leur vision professionnelle, par exemple lors de l'observation du maitre de stage. Cette vision permet par la mobilisation de connaissances théoriques d'identifier et d'interpréter les caractéristiques significatives de situations de classe (Seidel & Stürmer, 2014). Une vision professionnelle juste peut donc contribuer à limiter le choc de la réalité par une compréhension fine des situations de classe. Cependant, les futurs enseignants peuvent éprouver des difficultés à interpréter les situations de classe et à proposer des alternatives. Une étude de van Es et Sherin (2009) montre d'ailleurs que les enseignants novices décrivent les évènements observés en classe, davantage qu'ils expliquent ou proposent des pistes d'amélioration. De même, l'auteur B et ses collègues (2018) montrent que face à l'enregistrement de leurs propres pratiques, les étudiants proposent peu d'alternatives. Dès lors, il semble important d'outiller / d'étayer l'observation critique des pratiques du maitre de stage par les stagiaires lors des stages d'observation.

Lors de ce type de stage, les stagiaires doivent observer les pratiques du maitre de stage et les comportements des élèves afin de s'approprier l'environnement de la classe, mais également de poser un premier regard critique sur les pratiques qu'ils observent. La prestation du maitre de stage constitue alors une forme de modelage de la pratique enseignante, qui " nécessite (de la part du stagiaire) un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous - jacentes aux styles de comportements observés (il construit) des modalités comportementales proches de celles du modèle mais en les dépassant pour générer de nouvelles compétences " (Guerrin, 2012, p. 109). Cependant, pour éviter tout risque de reproduction mécanique, ce modelage doit être " cognitif ". Dit autrement, le maitre de stage et le stagiaire doivent pouvoir échanger sur des

*Intervenant
†Auteur correspondant: 536731@umons.ac.be

" considérations pédagogiques, questions, sentiments et motifs " (Bashan & Holsblat, 2012, p. 208) relatifs aux pratiques présentées. Pourtant, actuellement, les maitres de stage reçoivent rarement de formation pour les sensibiliser à ce rôle et peuvent avoir des difficultés à justifier leurs pratiques au regard d'arguments théoriques et/ou éthiques (Auteur C et al., 2022). De plus, peu d'outils existent pour soutenir l'observation dialogique des stagiaires et ils ne sont pas nécessairement formés à leur utilisation.

À ce propos, au cours de la formation pratique dispensée à l'université (détails supprimés pour le peer review) à des futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), ces derniers sont formés notamment à l'identification des gestes professionnels (Auteur B et al., 2024). Depuis peu, ceux-ci sont également formés à l'utilisation d'un outil d'observation, au cœur de cette communication, pour analyser les pratiques de leurs maitres de stage. Le but de cet outil est de soutenir le lien entre les concepts théoriques et l'expérience en stage dans la visée d'aider les futurs enseignants à analyser, avec un regard critique, des pratiques de classe.

Cet outil se base notamment sur le modèle de la vision professionnelle de van Es et Sherin (2009) qui propose trois niveaux de raisonnement (décrire-expliquer-prédire) des futurs enseignants face à des pratiques observées. Le modèle de Derobertmasure (2012), opérationnalisant les processus réflexifs relatifs à l'analyse de sa propre pratique, est également mobilisé, car plusieurs processus peuvent s'appliquer à l'analyse de la pratique d'autrui (ex. évaluer une pratique). Plus spécifiquement, l'outil permet de structurer l'analyse critique des étudiants. Il porte sur différentes facettes de la gestion des apprentissages et de la gestion de classe.

La communication présente les résultats relatifs à l'apprentissage de futurs enseignants, lors de leur formation avant le stage, de l'utilisation de cet outil d'observation visant à soutenir leur vision professionnelle. Ils présentent aussi l'utilité perçue de l'outil par les futurs enseignants. Ils permettent de répondre aux questions de recherche suivantes : Dans quelle mesure de futurs enseignants arrivent-ils à identifier et à analyser des pratiques d'un enseignant à l'aide d'un outil spécifique ? Ces futurs enseignants trouvent-ils utile cet outil pour leur futur stage d'observation ? Pour ce faire, les productions d'apprentissage des futurs enseignants, correspondant aux outils complétés lors de l'analyse d'une vidéo d'un enseignant expérimenté, ainsi que les questionnaires relatifs à l'utilisabilité de l'outil ont été analysés à l'aide du logiciel Nvivo.

Les résultats permettent de discuter l'importance de la formation des enseignants à l'observation et à l'analyse dialogique des pratiques. Les résultats étant obtenus dans un contexte de pré-réforme, ils offrent des pistes pour améliorer le dispositif de formation susmentionné, en particulier au sujet de l'analyse critique de l'acte d'enseigner.

Bibliographie :

Bashan, B., & Holsblat, R. (2012). Co-Teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 20*(2), 207–226. https://doi.org/10.1080/13611267.2012.678972

Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Thèse de doctorat, Université de Mons). TEL (thèses-en-ligne). http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944

Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers, 108*(1), 106-116. https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106

Seidel, T., & Stürmer, k. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Education Research Journal, 51(*4), 1-32. https://doi.org/10.3102/000283121453

Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, *60*(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155

van Nieuwenhoven, C., Malo, A., & Maulini, O. (2024). *La place du terrain dans la formation initiale des enseignants.* Paris, De Boeck.

Mots-Clés: stage d'observation, gestes professionnels, vision professionnelle

Attirer des étudiant·es d'origines populaires dans l'enseignement ? Approche socio-historique d'un objectif politique

Ines Albandea [1,2], Géraldine Farges [*†1], Loïc Szerdahelyi [*‡3,4]

[1] Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et Economie de l'Education – Université de Bourgogne – France
[2] Centre de recherche en éducation de Nantes – Le Mans Université, Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France
[3] Laboratoire sur les Vulnérabilités et l'Innovation dans le Sport (EA 7428) – Universé Lyon 1 – France
[4] Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education [Dijon] – Université de Bourgogne EA7317 – France

Notre communication s'inscrit dans le cadre du thème 1 - attractivité du métier.

La France est actuellement concernée par une baisse des candidatures à l'entrée dans le métier d'enseignant·e, à tous les niveaux (primaire et secondaire). Si la situation présente marque par son ampleur, elle n'est pas inédite dans l'histoire du système éducatif français (Périer 2016; Chapoulie 1987). Au cours des dernières décennies, différents types de mesures ont été prises au niveau politique pour accroître les candidatures aux métiers de l'enseignement. Parmi celles-ci, certaines ont ciblé des publics spécifiques. En particulier, plusieurs mesures, depuis les années 1950, ont visé à favoriser l'accès aux métiers de l'enseignement en France pour les étudiant·es issu·es de milieux populaires, qui en constituent un vivier de recrutement important (Delhomme 2020).

Ainsi, de 1957 à 1977, les IPES (Instituts de préparation aux enseignements de second degré) ont recruté, pour trois ans au terme de la première année d'enseignement supérieur, des élèves-professeur·es qui, contre rémunération, s'engageaient à s'inscrire au CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) et à servir dans l'enseignement public pendant au moins dix années. Le système de pré-recrutement des IPES a permis à des étudiant·es d'origines sociales populaires de poursuivre des études supérieures, d'obtenir une licence et de devenir enseignant·e au niveau secondaire. Par sa durée et ses objectifs, ce dispositif est resté dans les mémoires (Prost 2014). Après plusieurs années sans mesure de ce type, d'autres formes de rémunération précoce des étudiant·es intéressé·es par l'enseignement ont été mises en place. En effet, depuis 2013, dans un contexte de baisse d'attractivité accru tant dans le primaire que dans le secondaire, trois dispositifs se sont succédé dans l'objectif de faciliter l'accès aux métiers de l'enseignement aux étudiant·es venant de milieux sociaux peu favorisés. Les EAP1 (Emplois d'avenir professeur) de 2013 à 2015 puis les EAP2 (Étudiants apprentis professeurs) de 2015 à 2019 ont ainsi visé, dans un contexte de masterisation des formations enseignantes (recrutement à bac+5), les étudiant·es boursier·es se destinant aux métiers de l'enseignement. Le dispositif

*Intervenant
†Auteur correspondant: geraldine.farges@u-bourgogne.fr
‡Auteur correspondant: loic.szerdahelyi@univ-lyon1.fr

des " Assistants d'éducation (AED) en préprofessionnalisation ", instauré en 2019 a ensuite ouvert aux étudiant·es la possibilité d'avoir une activité salariée dans un établissement scolaire en parallèle de leurs études : " L'étudiant est rémunéré et cette rémunération est cumulable avec des bourses. La trajectoire est professionnellement accompagnée et financièrement sécurisée " (Sénat, 2021). Ce dispositif a été mis en arrêt en 2024, pour laisser place à une possible réforme de plus grande ampleur de la formation des enseignant·es.

Si ces trois dispositifs récents (EAP1, EAP2 et " AED Prépro ") ciblent explicitement les étudiant·es issu·es de milieux sociaux peu favorisés, souvent les boursier·ères, le fait qu'ils aient chacun duré peu de temps pose question. Dans quelle mesure l'objectif politique affiché d'attirer dans l'enseignement des étudiant·es de milieux populaires pour répondre à la crise de recrutement est-il actuellement tenu ? Dans cette communication, nous nous inscrirons dans le champ de l'analyse des politiques éducatives (Pons 2024), ici resserrées sur celles qui visent à résoudre le problème du manque d'enseignant·es en France, et nous apporterons des éléments de réponse en mobilisant une méthodologie mixte (Aguilera and Chevalier 2021). En effet, en croisant une approche historique et une approche sociologique, en mobilisant des documents d'archives regroupant des données quantitatives – effectifs, enquêtes statistiques nationales et régionales – et qualitatives – textes officiels, correspondances administratives et syndicales, dossiers individuels –, ainsi qu'une enquête par questionnaires auprès d'étudiant·es de Licence et ciblant les " AED prépro " – première diffusion d'un questionnaire en 2021 dans treize universités en France et suivi des étudiant·es souhaitant s'orienter vers l'enseignement lors d'une deuxième passation de questionnaire en 2022 –, nous proposons de comparer le dispositif " AED prépro " aux dispositifs antérieurs, en remontant jusqu'aux IPES avec lesquels la comparaison est souvent faite par les acteurs politiques, syndicaux ou pédagogiques qui s'expriment sur la formation des enseignant·es. Nous analyserons l'accès des étudiant·es de milieux populaires à ces dispositifs afin de tester l'hypothèse selon laquelle ils apportent une réponse efficace à la crise d'attractivité que traverse, actuellement et de manière située dans le temps, le métier d'enseignant·e.

Bibliographie (5 ou 6 références maximum)

Aguilera, Thomas, and Tom Chevalier. 2021. "Les méthodes mixtes pour la science politique. Apports, limites et propositions de stratégies de recherche." *Revue française de science politique* 71 (3). Paris: Presses de Sciences Po: 365–389. doi:10.3917/rfsp.713.0365.

Chapoulie, Jean-Michel. 1987. *Les Professeurs de l'enseignement Secondaire, Un Métier de Classe Moyenne*. Paris: Editions de la MSH.

Delhomme, Bertrand. 2020. "L'origine Sociale Des Enseignant.e.s Comparée à La Population Active Occupée En 2015." *Education et Formations* 101.

Périer, Pierre. 2016. "Attractivité Du Métier d'enseignant: État Des Lieux et Perspectives." CNESCO - Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Pons, Xavier. 2024. *La fabrique des politiques d'éducation: la rapidité sans la qualité!* Éducation et société. Paris: PUF.
Prost, Antoine. 2014. *La Formation Des Maîtres de 1940 à 2010*. PUR. Rennes.

Mots-Clés: recrutements, politiques éducatives, études

Attractivité et renouvellement des professionnalités enseignantes : de l'entrée dans l'Education Nationale à la bifurcation de carrière

Jeanne Gavard-Veau * [1], Victoria David * † [2]

[1] Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education [Dijon] – Université de Bourgogne – France
[2] Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education [Dijon] – Université de Bourgogne, Université Bourgogne Franche-Comté [COMUE], Université de Bourgogne : EA7318 – France

Le métier d'enseignant connaît des tensions en termes de recrutement depuis plusieurs années. De nombreuses recherches en sciences sociales s'intéressent à ce phénomène (Maroy, 2008) mettant en exergue des facteurs déterminants dans cette baisse d'intérêt. La pénurie de candidats, les départs massifs ou encore la complexification des conditions de recrutement en font partie (Charles et al., 2020). Cette situation est qualifiée de crise de l'attractivité des métiers de l'enseignement ou encore de malaise enseignant (Maroy, 2008 ; Barrère, 2017). Elle touche l'entrée dans le métier, mais également la rétention dans le métier (Sellier & Michel, 2014). L'exercice du métier d'enseignant semble s'alourdir, ce qui creuse l'écart entre le métier imaginé et la réalité du terrain (Broccolichi et Garcia, 2021 ; Lantheaume et Hélou, 2008). De nombreux courants de recherches étudient alors les conditions de travail et le bien-être des professionnels au travers de cette nouvelle gestion publique, dans tous les secteurs confondus. Si les théories économiques ont mis en évidence des facteurs de bien-être au travail, montrant que les individus privilégieraient le cadre de travail à sa nature (Senik, 2020) ; du côté de la psychologie, plusieurs modèles admettent, au même niveau d'importance que ceux-ci, les motivations de nature intrinsèques des individus, tels que le sentiment de réalisation personnelle, l'appréciation de l'activité ou encore le sens accordé à celle-ci (Lemoine, 2023).
Cette étude examine les facteurs d'attrait du métier en se focalisant, pour l'entrée dans l'institution, sur les enseignants de seconde carrière (Berger & d'Ascoli, 2011), qui font donc le choix éclairé de se diriger vers le métier d'enseignant après avoir connu d'autres expériences professionnelles. Concernant la sortie de l'institution, elle se concentre sur les départs des professionnels enseignants du milieu ordinaire vers les marges de celui-ci – disposant d'un goût pour la profession et qui recherchent un environnement d'exercice subjectivement optimal. Par le biais de deux enquêtes distinctes que nous allons croiser, nous allons voir de quelle(s) manière(s) le métier d'enseignant attire des professionnels en seconde carrière mais aussi comment il peut contraindre les enseignants à sortir du cadre traditionnel d'enseignement, particulièrement en se dirigeant vers un lieu d'exercice atypique : la prison.

*Intervenant
†Auteur correspondant: victoria.david@u-bourgogne.fr

Les deux études sont issues de travaux de thèse qui utilisent une méthode mixte permettant de croiser les données issues d'un questionnaire et celles d'entretiens avec les professionnels concernés. Nos analyses quantitatives nous ont permis, par le biais d'une typologie, de dresser des profils d'enseignants distincts en fonction de leurs motivations à devenir enseignant ou au contraire, de rester enseignant mais dans un contexte différent. Nos données qualitatives affinent ainsi ces résultats, permettant de décrire les enseignants de chaque profil.

Les analyses quantitatives sur les professionnels reconvertis dans l'enseignement permettent de dégager une typologie en cinq classes des parcours précédents des individus. Nous trouvons, par l'analyse des entretiens, que les facteurs d'attractivité dans le métier - donc les motivations à le rejoindre - ne sont en effet pas sans lien avec les caractéristiques de la trajectoire précédente. Concernant les enseignants en milieu carcéral, nous retrouvons 3 types de motivations distinctes en fonction de l'importance accordée à la volonté de s'éloigner du milieu ordinaire et de ses contraintes : la bifurcation de carrière nécessaire, l'inscription dans les marges avant le désengagement ainsi que l'envie de se renouveler professionnellement. L'analyse des discours montre des professionnels parfois désillusionnés par l'institution mais pas encore désengagés du métier, d'autres qui se satisfont de l'exercice de leur métier en milieu ordinaire tandis que pour quelques-uns, l'inscription dans les marges les a sauvés. Ce qui unit par ailleurs ces enseignants exerçant en milieu carcéral, c'est leur affection pour leur profession.

Ces résultats permettent de discuter des facteurs différenciés d'attractivité du métier d'enseignant en nous penchant sur les enseignants de seconde carrière mais aussi des phénomènes d'attrition chez les enseignants, attachés à la profession, qui choisissent de s'éloigner du milieu ordinaire pour exercer dans les marges.

Bibliographie :

Barrère, A. (2017). Portrait collectif des enseignants en travailleurs. In A. Barrère, Au coeur des malaises enseignants (p. 17-42). *Armand Colin.* https://shs.cairn.info/au-coeur-des-malaises-enseignants–9782200617233-page-17?lang=fr&tab=texte-integral

Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. Revue française de pédagogie, 175, 113-146. https://doi.org/10.4000/rfp.3113

Broccolichi, S., & Garcia, S. (2022). "On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté!": Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves. *Sociétés contemporaines*, 123, 51-77. https://doi.org/10.3917/soco.123.0051

Charles, F., Cacouault-Bitaud, M., Legendre, F., Connan, P., Rigaudière, A., & Katz, S. (2020). La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000. *Éducation & formations*, 101. https://hal.science/hal-03015320

Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. *Presses Universitaires de France.* https://doi.org/10.3917/puf.lanth.2008.01

Lemoine, C. (2022). Motivation, engagement et sens du travail. *Le Journal des psychologues*, 402, 30-34. https://doi.org/10.3917/jdp.402.0030

Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant: Le cas de la Belgique. *Recherche & formation*, 57, 23-38. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810

Sellier, M., & Michel, A. P. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe: État des lieux et perspectives. *Administration & Éducation*, *144*(4), 45. https://doi.org/10.3917/admed.144.0045
Senik, C. (2020). Trois sources de bien-être au travail. *Sécuriser l'emploi*, 33-62.

Mots-Clés: Carrière enseignante, Satisfaction au travail, Attractivité

Ce que la variabilité des profils de démission et de reconversion dit de l'attractivité des métiers de l'enseignement

Camille Croizier * [1]

[1] Cultures et Diffusion des Savoirs – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

Introduction

En France, l'attractivité des métiers de l'enseignement est souvent abordée à travers le prisme du déclin de l'intérêt pour cette profession (Périer, 2016), comme en témoigne la baisse du nombre de candidats aux concours de professorat. Toutefois, cette communication s'emploie à explorer deux phénomènes apparemment contradictoires liés à cette question :

Le premier phénomène est l'augmentation significative des démissions au sein de l'Éducation nationale. Pratiquement inexistantes avant les années 2010, les démissions ont été multipliées par six entre 2008 et 2021 (MEN-DEPP, 2020). La littérature existante indique que les enseignants quittent souvent leur poste après plusieurs années de service, en raison de la dégradation des conditions de travail et du surmenage professionnel (Garcia, 2023). Ce phénomène est désormais reconnu par les chercheurs comme un indicateur significatif de la crise du métier.

À l'inverse, un second phénomène mérite également notre attention : l'augmentation des reconversions vers l'enseignement. Aujourd'hui, près de 30 % des candidats aux concours de l'Éducation nationale proviennent de reconversions (Valette, 2020). Les motifs de ces reconversions relèvent souvent d'un pragmatisme, les individus cherchant à fuir la "pression managériale" et la "rentabilité" imposées par leur emploi précédent, afin de retrouver un équilibre entre vie professionnelle et vie privée, que l'enseignement est censé offrir.

Problématique

L'analyse conjointe des dynamiques de démission et de reconversion dans le métier de l'enseignement - où certains enseignants perdent leur attrait pour la profession, tandis que d'autres y trouvent un nouveau souffle - soulève une question clé : comment expliquer cette apparente contradiction ? La réponse pourrait résider dans la coexistence de plusieurs formes d'attractivité, façonnées par des trajectoires professionnelles et des aspirations diversifiées. Selon la définition la plus couramment utilisée dans la recherche, l'attractivité d'une profession est comprise comme "l'ensemble des caractéristiques qui rendent cette profession attrayante pour des candidats potentiels par rapport à d'autres professions exigeant un niveau comparable de qualifications, tout en encourageant les enseignants compétents à rester dans la profession" (Sellier & Michel, 2014).

*Intervenant

Cette approche semble supposer que l'attractivité résulte d'une adéquation mécanique entre les caractéristiques d'une profession et les attentes des individus, et que ces caractéristiques agiraient de manière unilatérale sur ces derniers. De plus, dans cette perspective, les caractéristiques de la profession apparaissent comme figées dans le temps, indépendantes des contextes sociaux et économiques, omettant ainsi la dimension dynamique de la transformation des conditions d'exercice du métier d'enseignant.

À l'inverse, nous postulons que l'attractivité des métiers de l'enseignement est multiple et évolutive. L'analyse conjointe des dynamiques de désaffection et d'attraction apparentes - où la profession peut perdre de son attrait pour certains tout en attirant de nouveaux candidats - invite à repenser la définition de l'attractivité telle qu'elle a été conceptualisée jusqu'à présent. Nous soutenons que l'attractivité du métier d'enseignant n'est pas homogène, mais qu'elle varie en fonction des parcours individuels, des contextes socio-économiques, des aspirations individuel, conception du métiers, etc.

Méthodologie

L'étude présenté, s'appuie sur un corpus mixte, comprenant 21 entretiens auprès d'enseignants démissionnaires (DE) et reconvertis (RE), ainsi qu'un questionnaire administré à 521 enseignants de ces deux groupes.

L'analyse s'est déroulée en deux étapes. D'abord, des variables synthétiques, par codage ouvert ont été créées à partir des données des entretiens. Cette première étapes a servi à l'élaboration du questionnaire. Ensuite, sur les données du questionnaires, nous avons utilisé l'analyse des correspondances multiples (ACM) et la classification ascendante hiérarchique (CAH) pour construire des profils d'enseignant DE et RE. Les variables étudiées sont réparties en quartes catégories : facteurs de démission (désattraction), motivations d'entrée (attrait), variables sociodémographiques, trajectoire professionnelle. Les 6 profils une fois constitué ont été illustré à partir du verbatims extrait des entretiens

Résultats/ discussion

Nous proposerons ainsi de discuter les résultats de cette étude. Ils suggèrent que l'attractivité de l'enseignement est loin d'être une réalité monolithique. Les trajectoires professionnelles, les aspirations initiales et les motivations personnelles jouent un rôle crucial dans la décision d'entrer ou de quitter le métier. Trois logiques distinctes d'entrée dans la profession se dégagent : la vocation, le pragmatisme et le choix par défaut. Ces trois logiques sont également rattachées d'une part à certain profil d'enseignant et d'autre part à des raisons et des façons de partir chez les enseignants de la population DE : les vocationnels quittent en raison de la dégradation de leurs idéaux face aux réformes, les pragmatiques se désengagent facilement, tandis que les enseignants par défaut souffrent d'un manque de préparation et d'un environnement difficile. Ces dynamiques révèlent également la nécessité de reconsidérer les politiques publiques en matière de gestion des carrières enseignantes, afin de mieux répondre à la diversité des attentes et des expériences.

Références Bibliographique

Danner, M., Farges, G., Fradkine, H., & Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement: Un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et Sociétés: Revue internationale de sociologie de l'éducation*, *43* (1), pp. 119.

Garcia,S (2023). Enseignants : de la vocation au désenchantement. La Dispute, p. 256.

MEN-DEPP. (2020). *Bilan social du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports 2019 -2020 - Enseignement scolaire.*

Périer, P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant: État des lieux et perspective.* Rapport Cnesco.

Valette, C. (2020). *Profil des admis aux concours enseignants 2019 des premier et second degrés/Catherine Valette.* Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. Paris.
Sellier, M., & Michel, A. P. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe: État des lieux et perspectives. *Administration & Éducation*, *144* (4), p. 45-52.

Mots-Clés: Attractivité des métiers de l'enseignement, démission enseignante, reconversion vers l'enseignement

Comment accompagner le développement professionnel des enseignants novices en intégrant une approche centrée sur la réduction des inégalités, conciliant les différentes visions et objectifs des membres de l'ensemble de l'équipe éducative ?

Valérie Stévens * , Angélique Maghe * † [1]

[1] Maghe – Belgique

En tant que chargée de mission dans l'accompagnement des enseignants vers un co-développement professionnel, nous nous appuyons sur les travaux de Mukamurera (2014) qui définit le développement professionnel comme un processus graduel d'acquisiton et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise (p.12).
Notre approche pédagogique s'appuie sur le modèle de l'engagement d'Appleton et al. (2008), fondé sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008) citée dans De Clercq et al. (2023). Ce modèle met en avant l'importance de répondre aux besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance des enseignants pour stimuler leur engagement et leur développement professionnel continu. Pour encourager la motivation intrinsèque des enseignants novices dans leur formation continue, nous proposons un cadre qui met l'accent sur la qualité des relations pédagogiques, aussi bien entre l'enseignant et ses élèves qu'entre l'enseignant novice et ses collègues de différents niveaux d'expérience. Cette approche vise à créer, sur le long terme, un environnement d'apprentissage collaboratif où les enseignants peuvent échanger leurs expériences, réfléchir sur leurs pratiques.

Concrètement, le point de départ de cette approche s'articule autour d'un workshop organisé pour deux cohortes de 350 membres du personnel (enseignants, directeurs et éducateurs). L'objectif est de construire une compréhension commune des réformes éducatives proposées par le pouvoir régulateur, tout en travaillant sur des gestes professionnels concrets.

Au cœur de ce dispositif initial se trouve la conférence-spectacle "Kévin". Mis en scène par deux anciens enseignants passionnés, Arnaud Hoedt et Jérôme Piron, basée sur des recherches du GIRSEF, mettant en lumière les mécanismes de reproduction des inégalités socio-économiques dans l'éducation.

*Intervenant
†Auteur correspondant: direction@lecaf.be

Le workshop est organisé en trois parties : conférence-spectacle, analyse et mise en perspective de concepts clés abordés dans le spectacle au regard des prescrits légaux du pacte pour un enseignement d'excellence. Puis, sensibilisation des participants au programme invisible et aux codes scolaires en sein de leur discipline. Les ateliers de recontextualisation, animés par des formateurs et des CSA spécifiquement formés, s'inscrivent dans la continuité d'un projet sur les enjeux de la précarité mené conjointement par la Fondation Roi Baudouin et la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces sessions interactives encouragent les participants à proposer des situations concrètes visant à rendre explicites les codes scolaires implicites. Cette approche s'inspire du modèle heuristique développé par Peters (2024) reposant sur un continuum en quatre niveaux, reflétant des degrés croissants de visibilité des démarches d'apprentissage de l'élève : des outils tangibles de travail, à des pratiques d'apprentissage, jusqu'aux stratégies d'auto-régulation et aux croyances inconscientes influençant l'engagement de l'élève.

La collecte de données s'articule autour de deux axes : les besoins de développement professionnel et les perceptions des inégalités et de l'équité, évaluées par des questionnaires sur la perception d'utilité de la formation et la capacité de transfert dans la pratique.

L'analyse de cette journée pilote vise à déterminer si les participants ont identifié des perspectives de développement professionnel intégrant une approche centrée sur la réduction des inégalités, tout en conciliant les différentes visions au sein des équipes éducatives.

En testant ce projet pilote commun aux enseignants novices et aux autres, nous espérons pouvoir développer un modèle intégratif pour le développement professionnel des enseignants novices. Il sert de point de départ à un plan de formation plus large, favorisant l'intégration des professionnels de terrain dans un processus d'apprentissage stimulé par les échanges inter-établissements au travers de CAP. Les résultats de cette analyse pourront éclairer les pratiques des professionnels de la formation sur la pertinence d'une approche en grand groupe pour assoir les concepts fondamentaux de la réforme du tronc commun et des travaux du pacte pour un enseignement d'excellence.

De Clercq, M., Dangoisse, F., Frenay, M., Roland, N. (2023). La transition vers l'enseignement supérieur. Bruxelles, Belgique: Peter Lang Verlag. Retrieved Oct 30, 2024, from 10.3726/b20782

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Ed.), Le développement et persévérance professionnels en enseignement: Oui, mais comment? (pp. 9-33). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Peters, S. (2024). Développer la compétence apprendre à apprendre des élèves : un modèle heuristique pour guider les enseignants. Cortica 3(2) 337-366 https://doi.org/10.26034/cortica.2024.5062

Tricot, A. (2021). Articuler connaissances en psychologie cognitive et ingénierie pédagogique: Raisons éducatives, N○ 25 (1), 141-162. https://doi.org/10.3917/raised.025.0141
Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.

Mots-Clés: Développement professionnel, réduction des inégalités scolaires, accompagnement collaboratif

Conditions du travail enseignant et attractivité du métier : les désordres scolaires comme repoussoir

Rémy Cottez * [1]

[1] Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education [Dijon] – Université de Bourgogne – France

Le corps professionnel des enseignants français du premier degré rencontre des difficultés pour assurer son renouvellement. Deux phénomènes se conjuguent : une baisse d'attractivité du métier visible à travers la diminution du nombre de candidats au concours, dans une proportion critique dans certaines académies marquées par la concentration de difficultés sociales (Farges & Szerdahelyi, 2024, p.17). Ensuite, les phénomènes d'attrition qui, même s'ils restent d'ampleur limitée dans le contexte français, sont en augmentation ces dernières années, en particulier chez les entrants dans le métier (Garcia, 2023, p.32). Les démissions, partie la plus visible de cette attrition, ne reflètent pas encore l'ampleur des tensions du métier (Charles *et al.,* 2023, p. 23-24), mais leur forte hausse chez les professeurs débutants signale qu'une partie des difficultés s'articule de manière négative avec les parcours d'entrée dans le métier caractérisés par une " professionnalité émergente " (Jorro & De Ketele, 2011). Les démissions éclairent ainsi les écueils de la construction identitaire des enseignants dans les caractéristiques actuelles des débuts de carrière.
Ces tensions furent longtemps masquées par la stabilité du groupe professionnel liée à différents éléments qui dépassent la catégorie indigène de " vocation " : d'une part, un contexte emploi - formation qui engageait dans le métier des étudiantes ne trouvant pas de débouchés en adéquation avec leur niveau d'études et leurs intérêts (Charles *et al.*, 2024). D'autre part, un contexte socio-économique qui maintient captif des professeurs n'ayant pas les ressources pour se reconvertir (Garcia, *op.cit.,* p.43), élément toujours d'actualité malgré l'augmentation du niveau de recrutement qui a accru les possibilités de reconversion. Les difficultés de renouvellement du corps professionnel sont inhérentes à l'évolution de ces phénomènes ; il faut à la fois prendre en considération le relâchement des forces qui engagent et attachent parfois malgré eux des enseignants dans le métier, et les conditions de mise en contact avec une réalité professionnelle désajustée au point qu'ils reconsidèrent leur orientation malgré les efforts mis en œuvre pour obtenir cette position. Il s'agit donc de replacer les choix individuels dans une perspective coûts - bénéfices sans se limiter aux questions économiques de ces calculs pour au contraire les ouvrir aux enjeux symboliques, identitaires mais aussi sanitaires.

Nous nous proposons en effet de placer au cœur de notre analyse la question de la santé au travail, en étudiant l'effet des conditions d'entrée dans le métier sur le bien-être des professeurs débutants. Les enquêtes internationales révèlent par contraste les caractéristiques du système français et ses effets sur la santé mentale des enseignants, particulièrement stressés à cause des

*Intervenant

conditions de travail marquées, selon 35 % des enseignants français interrogés, par une " triste banalisation " de la violence (Vercambre-Jacquot, 2023). La question de la pénibilité du travail, avec l'exposition au bruit ou la gestion des comportements perturbateurs, apparait comme centrale dans ces études. Deux axes du Rapport Gollac (2011) répertoriant les facteurs de risques psycho-sociaux au travail, concernent particulièrement les enseignants débutants : des exigences émotionnelles qui les engagent dans un véritable " travail émotionnel " (Hochschild, 2017) ; une intensité de travail élevée avec une charge perçue comme trop importante (Radé, 2024), surtout quand s'ajoutent à un travail de préparation nécessairement important en début de carrière des exigences institutionnelles liées au parcours de titularisation. L' " angoisse du professeur des écoles débutants " (Balland, 2020) vient alors exprimer l'impossibilité de tenir son rôle.

Nous nous demanderons dans quelle mesure les conditions d'entrée dans le métier influent à la fois sur le bien-être des enseignants et sur leur rapport à l'institution. Nous formulons l'hypothèse que la confrontation avec une réalité de métier perçue comme difficile dans les premières classes dont ils ont la charge, est responsable à la fois d'une dégradation de leur santé au travail et d'un jugement négatif sur l'institution qui les poussent à reconsidérer leur engagement dans le métier. Au moyen de données qualitatives issues d'entretiens avec des professeurs, réalisés pour notre travail de thèse, nous proposons de comprendre comment les difficultés professionnelles précoces s'articulent avec les trajectoires des enquêtés, les obligeant à reconsidérer, soit le " mandat " qu'ils se donnent dans l'exercice de leur profession, soit de façon plus radicale leur position professionnelle. Nous verrons en particulier que la gestion des désordres scolaires est centrale dans ces reconfigurations pour de multiples raisons. Les enseignants interrogés ont eu l'impression de ne pas être formés sur ces points. Les postures à tenir pour gérer les comportements perturbateurs peuvent être éloignées de leur représentation du métier, d'autant que les formes de régulation valorisées par l'institution leur paraissent souvent inefficaces, ne permettant plus d'assurer un rôle didactique. Enfin, ces difficultés sont associées à un sentiment de manque de soutien et d'impuissance institutionnelle qui font évoluer les représentations du métier, d'un " travail empêché " (Clot, 2010) à un " travail impossible ".

Bibliographie

BALLAND Ludivine, 2020, " Le désengagement impossible. L'angoisse des professeurs des écoles débutants ", Tracés. Revue de Sciences humaines, n 38, p. 83-101.

CHARLES Frédéric, CACOUAULT-BITAUD Marlaine, KATZ Serge, LEGENDRE Florence, CONNAN Pierre-Yves et RIGAUDIÈRE Angélica, 2023, Professeur.e.s des écoles: sociologie d'une profession dans la tourmente, Paris, L'Harmattan, 280 p.

FARGES Géraldine et SZERDAHELYI Loïc, 2024, En quête d'enseignants, Rennes, PU RENNES, 218 p.

GARCIA Sandrine, 2023, Enseignants: de la vocation au désenchantement, La Dispute.

HOCHSCHILD Arlie Russell, 2017, Le prix des sentiments: Au coeur du travail émotionnel, La Découverte, 235 p.
JORRO Anne et DE KETELE Jean-Marie, 2011, La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?, De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse https://shs.cairn.info/la-professionnalite-emergente-quelle-reconnaissanc–9782804165529

Mots-Clés: enseignant, attrition, désordres scolaires

Configurations typiques de situations de travail chez les professeurs des écoles en début de carrière

Mathieu Ducouret * [1]

[1] CIREL – Profeor Cirel – France

Cette communication se propose de discuter les premiers résultats d'une étude réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale sur la construction de l'expérience des professeurs des écoles en début de carrière. Nous visons la compréhension des difficultés des enseignants débutants et de leurs apprentissages au travail. Nous visons la compréhension des difficultés des enseignants débutants et de leurs premiers apprentissages au travail. Cela s'inscrit dans la question de la persévérance professionnelle des enseignants, et par extension, de l'attractivité du métier.
Notre cadre théorique est celui de l'analyse de l'activité avec une perspective d'analyse sociologique de l'expérience. Ainsi, l'expérience est conçue avec plusieurs dimensions (Barbier, 2016) et comme une ressource (Zeitler, 2013). Sa construction relève de " la théorie de l'enquête " (Dewey, 2006)(Thievenaz, 2019) , du " travail de l'expérience " (Barbier & Thievenaz, 2013) et des processus de " typification " (Schütz, 1998).

Pour cette communication, nous mobiliserons les concepts de configuration de situation de travail et celui de séquence d'enquête. Une configuration désigne un ensemble de composantes en lien les unes avec les autres. Concernant le travail enseignant, nous avons identifié les composantes suivantes : les contextes (professionnel, personnel et institutionnel), des expériences singulières, les règles d'interprétation et d'action généralisées, et le " soi au travail ". Une séquence d'enquête définit un temps d'investigation pour le sujet relatif à un objet d'intérêt ou à un problème particulier.

Ainsi nous aborderons plus précisément la caractérisation des configurations typiques de situation de travail des enseignants novices, et une description des transformations possibles de celles-ci. Nous mettrons donc en regard des configurations problématiques qui, après un processus d'enquête et des transformations, présentent une relative stabilité.

Nous avons réalisé dix entretiens semi-directifs auprès d'enseignants stagiaires, titulaires première année, et titulaires 2ème année. En vue d'activer chez l'interviewé une réflexion sur l'expérience, un entretien alterne trois formes complémentaires : le récit de périodes de vie au travail, l'évocation de moments marquants, et la description d'habitudes de pratiques. L'analyse des données s'est faite suivant deux parties successives. Une première visait à repérer des séquences d'enquête dans laquelle on tente de distinguer trois phases : une configuration problématique, une investigation, une configuration stable. La seconde consistait à les synthétiser et les interpréter en vue de retenir des éléments invariants propres aux professeurs des écoles novices.

*Intervenant

Nous développerons ensuite des hypothèses de compréhension. Les configurations de situation de travail des professeurs débutants présentent une organisation traversée de tensions récurrentes. En voici quelques-unes :

- S'investir dans sa vie professionnelle / préserver sa vie personnelle,

- Mobiliser des pratiques pédagogiques valorisées / mobiliser des pratiques pédagogiques dévalorisées,

- Préparer et anticiper / observer et improviser,

- Avoir besoin d'aide / se sentir légitime,

- Se rassurer / s'aventurer,

- Faire comme " les autres " / faire à sa manière.

Dans une configuration typique repérée, il y a des tensions dominantes qui agissent comme des préoccupations et organisent en partie l'activité du sujet. Les sujets débutants montrent ainsi une tendance principale qui peut influer sur le caractère problématique d'une configuration. Il semblerait que les enseignants, à l'épreuve de la réalité du travail et des contextes d'exercice du métier, admettent progressivement ces tensions contradictoires et découvrent leurs interactions multiples.

Pour illustrer cette analyse, quelques cas typiques de passages d'une configuration problématique à une configuration stable seront décrits et discutés. Par exemple, un enseignant se sent dépassé par la quantité de travail de préparation et de correction, il a peu de temps pour sa vie personnelle, et en classe sa tendance est de privilégier des activités d'échanges qui demandent une présence active en permanence. Puis, après investigation et réorganisation, un autre configuration plus stable émerge. Il décide de privilégier l'écrit comme modalité de travail des élèves, ce qui réorganise d'autres composantes de l'activité comme : la possibilité de se préserver en classe, le gain de temps de préparation en s'appuyant sur des supports préétablis, être plus disponible pour corriger et étayer pendant classe, l'amélioration du climat de travail de la classe. On observe notamment une prise de conscience par l'enseignant novice d'une autre forme de travail scolaire possible qu'il avait peu valorisée auparavant.

En conclusion, nous aborderons de manière prospective, les contributions de cette approche à une réflexion sur les facteurs de persévérance dans le métier des enseignants en début de carrière.

Bibliographie

Barbier, J.-M. (2016). L'expérience en travail. In *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation, et du travail* (p. 61-68). Octares Editions.

Schütz, A. (1998). *Eléments de sociologie phénoménologique.* L'Harmattan.

Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey: Réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *ENS Editions*, *92*, 19-38.

Zeitler, A. (2013). Les apprentissages interprétatifs: Entre stabilité et évolution de l'expérience.

In *Le travail de l'expérience* (p. 239-267). L'Harmattan.
Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). PUF. (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *Logic : The theory of inquiry.*)

Mots-Clés: professeurs des écoles, débutants, configurations typiques

Coopérer pour le bien-être scolaire, enjeux et limites de de la participation des chercheurs pour penser les dispositifs éducatifs

Mandarine Hugon *† [1], Elodie Tricard * ‡ [2], Beatriz Delgado * § [3], Alexandra Leyrit * ¶ [4], Evelyne Bois *

2

[1] Équipe de Recherche Contextes et Acteurs de l'Éducation – Université d'Orléans, Université d'Orléans : EA7493 – France
[2] Équipe de Recherche Contextes et Acteurs de l'Éducation – Université d'Orléans, Université d'Orléans : EA7493 – France
[3] Université Alicante – Espagne
[4] ECP – UniversitÃ© Jean Monnet - St Etienne (FRANCE) – France

Dans le cadre de ce symposium, nous cherchons à questionner les situations de coopération entre chercheurs, professionnels et/ou élèves-adolescents dans l'objectif de favoriser le bien-être au sein de contextes scolaires variés et à confronter les méthodologies de recherche mises en œuvre. Nous considérons la notion de " bien-être " comme un indicateur social de la qualité de vie. Les représentations que se font les élèves et professionnels de leur expérience au sein de l'établissement scolaire, dont les relations sociales qu'ils vont établir, seront plus ou moins sources d'épanouissement. Quelles formes d'accompagnement peuvent-être proposées aux professionnels et aux élèves pour un " bien-être " en contexte scolaire et le développement de compétences sociales ? Nos études interrogent les enjeux du partenariat dans les établissements scolaires et de la co-construction d'actions éducatives en fonction d'une diversité de contextes.
En s'appuyant sur des champs disciplinaires complémentaires de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation, nous étudierons la place des chercheurs, des professionnels et des élèves dans les dispositifs mis en œuvre et analyserons les effets de ces dispositifs en questionnant leurs enjeux mais aussi leurs limites sur la coopération : en quoi ce type de coopération peut-il participer ou non au bien-être scolaire ? L'identification de ces facteurs donnera lieu à des pistes de réflexions pour l'accompagnement des professionnels de l'éducation et des élèves en collège ou lycée, en France et en Europe.

Ainsi, la première communication (Laboratoire ERCAé, Université d'Orléans, France), présentera les premiers résultats de la recherche participative R&SpIRE, financée par l'Université d'Orléans, sur la coopération entre enseignants, chercheurs et élèves dans le cadre d'un projet " Arts et Sciences ". La deuxième communication (Université d'Alicante, Espagne) s'attachera à analyser

*Intervenant
†Auteur correspondant: mandarine.hugon@univ-orleans.fr
‡Auteur correspondant: elodie.tricard@univ-orleans.fr
§Auteur correspondant: beatriz.delgado@gcloud.ua.es
¶Auteur correspondant: alexandra.leyrit@univ-st-etienne.fr

les enjeux et limites d'un projet éducatif européen (financé par ERASMUS+) de lutte contre le cyberharcèlement, et du partenariat qu'il implique. Enfin, la dernière communication (ECP, Université Jean Monnet, St Etienne, France) exposera un exemple de recherche collaborative en lycée professionnel (Léa, IFé) et mettra en lumière ses effets.

L'ensemble de ces dispositifs seront discutés et comparés au regard de la participation des acteurs de la recherche.

Communication 1

Formation des enseignants à la coopération en établissement scolaire : comment construire un partenariat efficace ?

Elodie Tricard, Mandarine Hugon et Evelyne Bois

Favorisant le bien-être des individus, le développement de compétences dites psychosociales (O'Connor, Dyson, Cowdell et Watson, 2017) est un enjeu important dans le domaine de l'éducation et nécessite des temps de formation continue chez les professionnels. Néanmoins, en tant que formatrices à l'INSPE, nous avons identifié de nombreuses critiques de la part des enseignants formés de façon continue, concernant notamment le manque de liens concrets avec leur propre pratique et la difficulté pour eux à adapter les éléments proposés en formation sur leur propre lieu de travail. La recherche-action serait une méthode intéressante, puisqu'elle permet de placer le professionnel en tant qu'acteur de la démarche et favorise alors le " questionnement pratique " mais aussi la transformation des pratiques (Richardson, 1994). En outre, ce type de recherche implique une forte coopération (compétence sociale) entre les différents acteurs et vise à répondre à un problème concret. Cela suppose de prendre en considération les connaissances et compétences des différents acteurs vis-à-vis de la recherche (Blair et Minkler, 2009) ; les attentes et intentions des partenaires doivent être explicites et nécessitent donc un temps d'échange entre les partenaires afin de clarifier les buts respectifs (Mantoura et Potvin, 2013).

Notre équipe de recherche (ERCAé) a alors mis en œuvre une recherche-action (projet R&SpIRE, financé par l'Université d'Orléans) dans un lycée général de la région Centre-Val de Loire (France), dans le but de co-construire un projet éducatif et artistique avec les enseignants volontaires de l'établissement, à destination de lycéens de Seconde et, en partenariat avec une association artistique (Agence Vertiges, Orléans) et un laboratoire de recherche en Neurosciences (INEM, Université d'Orléans). Il s'agira de répondre ici à la question suivante : quelles sont les attentes et points de vue des enseignants vis-à-vis des interventions de partenaires extérieurs et, finalement, quelle est la place de la coopération dans ce processus ? Comme le précise Connac (2009), " la coopération est avant tout une organisation collective qui vise un intérêt général " et renvoie à l'ensemble des situations dans lesquelles les membres du groupe mettent à disposition de tous, leurs compétences et connaissances, dans un même espace, au même moment (Marcel et al., 2007). L'éducation artistique serait un encouragement à la coopération (Lauret, 2015), tout comme la pédagogie de projet, permettant des moments de rencontre, en faisant une place à la dimension créative et à la prise d'initiative de chacun (Dupont, 2015). En quoi penser et mettre en œuvre un projet éducatif " Arts et Sciences " avec les enseignants de lycée, cela peut-il développer des compétences de coopération ?

Pour répondre à nos questions, nous nous sommes appuyées sur des observations participantes, lors des réunions d'équipe qui ont donné lieu à l'élaboration du projet éducatif, et des questionnaires qualitatifs diffusés auprès des élèves et enseignants concernés par le projet au sein du même établissement scolaire (lycée général et technologique français).

L'analyse détaillée de réunions d'équipe filmées montre les freins et leviers à la coopération pour élaborer le projet éducatif : nous constatons notamment des attentes différentes chez les enseignants et les chercheurs, ce qui nous amène à questionner la place du chercheur dans le cadre de la formation enseignante et plus précisément le développement de compétences psychosociales. En effet, ces compétences, notamment sociales (telles que la coopération), sont essentielles à la mise en œuvre du métier aujourd'hui et nécessaires à faire vivre aux élèves pour leur permettre de se construire en tant que personne et citoyen ; et c'est par l'expérience que ces compétences se développent, alors comment favoriser l'expérience quand les professionnels attendent du chercheur des apports en termes uniquement de connaissances ?

Plus précisément, l'analyse qualitative des 58 questionnaires élèves et des 8 questionnaires enseignants met en lumière des différences de représentations de la coopération et d'attentes entre les élèves et les enseignants à ce sujet. Nous sommes notamment amenées à questionner la place de la résolution de conflit, nécessaire à une coopération constructive, dans les situations de coopération vécues et mises en œuvre en milieu scolaire : en quoi les chercheurs peuvent-ils participer au développement de cette habileté tant chez les élèves que chez les professionnels de l'éducation ?

Notre étude montre enfin les enjeux du partenariat dans les établissements scolaires et de la co-construction des actions éducatives par différents acteurs : l'intervention de spécialistes semble importante pour développer des compétences psychosociales chez les élèves mais qu'en est-il des enseignants ? Nous sommes alors amenées à prendre en considération les limites des dispositifs pour mieux appréhender les conditions de développement du bien-être scolaire et personnel et à interroger la place de l'enfant dans les dispositifs.

Cette contribution permettra également de mieux appréhender les enjeux et les limites des recherches-actions, ainsi que leur potentiel pour la transformation des pratiques de recherche et d'enseignement.

Mots-clés

Formation des enseignants ; Coopération ; Recherche-action

Bibliographie

Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 11-42. https://doi.org/10.3917/lsdle.514.0011

Fortier, J. et *al.* (2015). *Grille d'évaluation d'un partenariat.* Québec : Développement de partenariat La participation sociale des aînés: des savoirs à l'action.

Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset, D, Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes.* Bruxelles : De Boeck Université.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, *25*(2), 35-49. https://doi.org/10.7202/1020820ar

O'Connor, C.A.; Dyson, J.; Cowdell, F.; Watson, R. (2017). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review, *J. Clin. Nurs*, 27, 412–426, Doi: 10.1111/jocn.14078

Richardson, V. (1994). Conducting Research on Practice. *Educational Researcher*, *23*(5), 5-10.

https://doi.org/10.3102/0013189X023005005

Communication 2

Lutter contre le cyberharcèlement en milieu scolaire : quelle participation des chercheurs à la formation des professionnels de l'éducation ?

Béatriz Delgado, Mandarine Hugon et Elodie Tricard

Le " bien-être " fait aujourd'hui partie des objectifs prioritaires des politiques publiques d'éducation, puisque s'il est ressenti, il pourrait renforcer la socialisation et l'autonomie (Kergoat et al., 2016), la qualité de vie et ainsi la réussite scolaire (Bacro, 2017 ; Debarbieux et Fotinos, 2012). La réussite scolaire des élèves est effectivement liée au climat scolaire (Poulin et al. 2015), qui nécessite des relations de confiance entre pairs, mais aussi entre élèves et adultes. Les relations sociales qui vont se construire tout au long du parcours scolaire de l'élève, et désormais également sur les réseaux sociaux de plus en plus utilisés par les adolescent.e.s, seront sources d'épanouissement ou au contraire de difficultés pour la construction identitaire du jeune et sa mobilisation dans les apprentissages.

Aujourd'hui, participer au bien-être des élèves et professionnels consiste notamment à lutter contre le cyberharcèlement en établissement scolaire. Intégrer aux contenus d'apprentissage développés à l'école, au collège ou au lycée des éléments permettant aux élèves de prévenir les cyberviolences et d'y faire face de manière responsable est en effet essentiel : il s'agit plus précisément d'apprentissages liés aux usages du numérique, au droit, aux compétences psychosociales (cf. " parcours éducatifs de santé et de citoyenneté "). Dans l'objectif d'accompagner les professionnels de l'éducation et les élèves vers ces apprentissages, nous participons au projet européen AI@Mediators, financé par ERASMUS+, engageant un partenariat entre des enseignants-chercheurs en psychologie de l'éducation et de la santé (Universités d'Alicante et d'Orléans), des professionnels du numérique (Espagne et Grèce) et des professionnels, collégiens, lycéens et parents d'élèves de quatre établissements scolaires différents (Espagne, Grèce, Italie, Lituanie). Nous questionnerons ici la manière de former les professionnels de l'éducation à la prévention des violences en ligne. Les enseignants et directeurs des établissements scolaires partenaires sont engagés dans la réalisation d'une enquête permettant de prendre en compte les pratiques et besoins des élèves ; ils participent à toutes les réunions de réalisation du projet et sont ensuite amenés à traduire les documents réalisés par les partenaires, ce qui permet aux chercheurs de s'adapter davantage aux réalités de terrain. En quoi leur participation à ce projet et le partenariat entre les différents acteurs du projet peuvent-ils être sources de formation et répondre aux besoins des jeunes ?

Pour comprendre les besoins des élèves-adolescents, nous présenterons les résultats d'une première étude réalisée auprès d'un échantillon de 685 élèves de l'enseignement secondaire sur le sentiment de harcèlement entre pairs et les expériences de cyberharcèlement. Cette étude a montré que le cyber-harcèlement est un phénomène modérément généralisé chez les jeunes et des mesures préventives doivent être prises pour contrôler sa propagation et son maintien. Les enseignants-chercheurs de l'université d'Alicante (Espagne) et d'Orléans (France), associées au projet, ont alors créé un guide ressource concernant l'utilisation éthique de l'intelligence artificielle en classe mais aussi des unités didactiques apportant des connaissances sur le cyberharcèlement, des exercices interactifs et des vidéo ressources et conseils, à destination des professionnels de l'éducation, des élèves et des parents d'élèves. Nous mettrons en avant les enjeux et limites de la co-construction de ces outils, grâce à l'analyse notamment de leurs apports via l'enquête en ligne sur leur utilisation de ces outils, diffusée auprès des 120 enseignants et 500 élèves partenaires du projet.

Par ailleurs, la coopération est une des compétences psychosociales essentielle pour que les adolescents d'aujourd'hui ne soient pas impliqués dans des situations de cyberviolence, en tant qu'agresseur, victime ou témoin passif. En effet, coopérer c'est travailler ensemble, avoir besoin des compétences de chacun pour atteindre un objectif commun, tout en restant responsable de sa part de travail (Connac, 2022). En coopérant, les adolescents apprennent à prendre en compte les besoins et compétences de leurs pairs, à développer une écoute respectueuse et à réguler des conflits. Autant de compétences qui favorisent le vivre-ensemble et permettent de prévenir le cyberharcèlement. Il nous parait alors important de former les professionnels à la coopération : en les amenant notamment à participer à ce projet européen. L'analyse qualitative des questionnaires diffusés en ligne auprès des 120 enseignants partenaires, permet d'identifier les enjeux et limites du partenariat entre professionnels et chercheurs dans le cadre d'un projet éducatif et de réfléchir à de nouvelles pistes pour favoriser la coopération en établissement scolaire.

Mots-clés

Cyberharcèlement ; Partenariat ; Projet éducatif européen

Bibliographie

Bacro, F. et *al.* (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance,* 1, 61-80.

Chen, Q., Chan, K. L., Guo, S., Chen, M., Lo, C. K., & Ip, P. (2022). Effectiveness of Digital Health Interventions in Reducing Bullying and Cyberbullying: A Meta-Analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 15248380221082090. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/15248380221082090

Connac, S. (2022). " L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre ", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 90, 53-61.

Debarbieux, E. & Fotinos, G. (2012). *L'école entre bonheur et ras-le-bol.* Observatoire International de la Violence à l'Ecole, Université Paris-Est Créteil.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *38*(1), 1-23.

Schultze-Krumbholz, A., Hess, M., Pfetsch, J., & Scheithauer, H. (2018). Who is Involved in Cyberbullying? Latent Class Analysis of Cyberbullying Roles and Their Associations with Aggression, Self-Esteem, and Empathy. *Cyberpsychology*, *14*(4), 1-15. https://doi.org/10.5817/CP2018-4-2

Communication 3

La recherche collaborative dans le cadre d'un Lieu d'Éducation Associé (LéA) : un enjeu pour prévenir le décrochage scolaire en lycée professionnel

Alexandra Leyrit

Si le taux d'abandon scolaire tend à diminuer ces dernières années (7,6% en 2022 - 12,6% en 2010), la prévention du décrochage scolaire reste une priorité nationale et incite à la mise en place d'une véritable politique partenariale avec les acteurs et structures mobilisés pour la for-

mation et l'insertion professionnelle des jeunes. Cette mobilisation conduit à s'interroger sur les causes de ce décrochage scolaire et, plus particulièrement, en lycée professionnel où le taux d'absentéisme est plus élevé qu'en lycée général et technologique (Note d'information n∘18.06 de la DEPP, 2018). Au lycée professionnel Germaine Tillion, en région Auvergne-Rhône-Alpes, de réelles difficultés sociales et scolaires ont été constatées par l'équipe éducative qui était soucieuse de comprendre la problématique des élèves. C'est pourquoi le chef d'établissement a fait appel à une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation.

L'équipe pédagogique et de chercheurs a intégré un Lieu d'Éducation Associé (LÉA, porté et animé par le Pôle Interface de l'Institut Français de l'Éducation) qui, nourri d'échanges, a fait émerger une problématique de recherche axée sur l'estime de soi, les représentations et les stratégies motivationnelles des jeunes.

La voie professionnelle est en effet perçue comme la " voie de relégation " (Royer, 2018). Certains auteurs parlent notamment d'une orientation par défaut en raison des résultats scolaires passés des jeunes (Lemistre, 2017). L'orientation professionnelle est vécue comme un échec et les jeunes qui la subissent, se sentent alors découragés. Il semblerait que les jeunes de ces lycées construisent des représentations dévalorisantes autour de la filière professionnelle, ce qui peut affecter leur estime de soi et leurs stratégies motivationnelles.

La recherche a conduit à mettre en place un dispositif d'évaluation afin de pouvoir appréhender la pertinence de la problématique identifiée et d'orienter les actions pédagogiques de l'établissement. Elle a notamment permis la construction d'une échelle de mesure des représentations à l'égard de la filière d'appartenance. Par ailleurs, différentes actions ont été mises en place dans le cadre de cette recherche collaborative telles qu'un dispositif de décrochage scolaire par une professeure documentaliste ou encore une modification du temps d'apprentissage par l'équipe de direction.

Au sein de cette recherche collaborative, l'équipe pédagogique a ainsi été amenée à changer de posture et à s'impliquer dans la recherche, à l'enrichir, voire à la remettre en cause et à lui donner des directions (Gilly, 1981). Cette recherche permet également de faire participer des acteurs de mondes socialement distincts : chercheurs et praticiens (Tremblay et Demers, 2018). Desgagné (1997) souligne en effet, que la collaboration entre les chercheurs et les enseignants nait bien de l'idée d'" un constat d'éloignement entre le monde et la pratique professionnelle " (p.371). La recherche collaborative pourrait ainsi avoir du sens car elle permettrait de construire " une culture commune " (Desgagné, 1997, p.383).

Ce type de recherche partenariale ou collaborative (Audoux & Gillet, 2015) a permis de favoriser les échanges entre les acteurs de la recherche et ceux du terrain. Une réorganisation du temps de travail au sein de l'établissement a été mise en place avec des temps d'analyse de la pratique. Cette recherche collaborative a permis la production de connaissances et le développement professionnel (Desgagné, 1997 ; Robbes, 2020). Intégrer un dispositif LéA a conduit les équipes pédagogiques à s'accorder un temps de réflexion quant à leurs pratiques, sortir du cadre de l'établissement, se distancer et repenser leurs pratiques dans une perspective de formation continue, et pour les chercheurs, c'est sortir d'une démarche descendante pour co-construire un objet de recherche contextualisé.

Cette recherche collaborative a créé un espace de réflexion, " une association négociée " entre chercheurs et praticiens (Desgagné, 1997), essentiels pour prévenir le décrochage scolaire (Leyrit, Le Moing, Masson, Vallé, Chaput, Redon, Deberle, Rousseau, & Vaudable, 2022).

Mots-clés

Recherche collaborative ; Décrochage scolaire ; Lycée professionnel

Bibliographie

Audoux, C. & Gillet, A. (2015). Chapitre 4. Recherches participatives, collaboratives, recherches-actions. Mais de quoi parle-t-on ?. Dans : Les chercheurs ignorants éd., *Les recherches-actions collaboratives: Une révolution de la connaissance* (pp. 44-47). Rennes: Presses de l'EHESP. https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0044

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 371–393. https://doi.org/10.7202/031921ar

Gilly, M. (1981). Psychologie de l'éducation : discipline appliquée ou fondamentale ? *Bulletin de Psychologie*, 35 (1981), 3-9.

Lemistre, P. (2017). Bien-être en lycée professionnel et avenir envisagé : le cas des élèves préparant le bac professionnel. Éducation et formations, Ministère de l'éducation nationale. *Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail*, pp.25-42.

Robbes, B. (2020). Recherche-action, recherches collaboratives en éducation : une analyse ", *Distances et médiations des savoirs*, 29. DOI : https://doi.org/10.4000/dms.4707

Tremblay, D.-G. & Demers, G. (2018). Les recherches partenariales/collaboratives : Peut-on simultanément théoriser et agir ? *Recherches sociographiques*, *59*(1-2), 99–120. https://doi.org/10.7202/1051427a

Mots-Clés: Bienêtre scolaire, Coopération, Dispositifs éducatifs, Participation, Formation des enseignants, Place des chercheurs

Devenir enseignant après une reconversion professionnelle : un attrait pour le métier fondé sur des représentations idéalisées ?

Christine Françoise * [1,2]

[1] Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation (ICARE) – La Réunion
[2] Université de la Réunion – La Réunion

Selon l'Unesco (2024), " le monde est confronté à une importante pénurie d'enseignants ". La France n'échappe pas à cette crise. Selon le ministère de l'éducation nationale, à l'issue des concours 2024, 3 185 postes sont restés non pourvus. De plus, le nombre des départs volontaires s'intensifie. Les raisons de ces démissions " sont multifactorielles et se combinent différemment " (Étienne et Avenel, 2022) : " le salaire " qui est loin de compenser " un travail épuisant ", les premières affectations dans des zones et des écoles " défavorisées ", un écart important entre " la montée en charge des exigences et l'état réel de la compétence enseignante en début de carrière ", ou encore une formation initiale qui ne permet pas une " appropriation progressive de la réalité du métier " (p. 68-71).
Bien que des discours alarmistes soient prégnants au sein de la société française, certains des nouveaux enseignants ont pris le risque de quitter un emploi (stable pour la plupart) et de changer d'orientation professionnelle. Lauréats d'un concours enseignant, ils valident une formation professionnelle et universitaire en alternance (rémunérée) au sein des Diplômes InterUniversitaires. Durant cette année de stage, ils ont la responsabilité d'une classe à mi-temps en tant que fonctionnaire stagiaire et suivent un parcours de formation adapté en Inspé.

Les représentations sociales sur l'École orientent le discours des parents, celui des gestionnaires et décideurs mais également celui des pédagogues. Les représentations entendues comme " des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites " peuvent ainsi influencer les comportements et pratiques des enseignants (Charlier, citée par Baillauquès, 1996, p. 42). Selon Blin (1997), nous avons tous " une représentation sociale d'un " objet " "métier" " (p. 79). Ces représentations " recouvrent un ensemble d'éléments (croyances, opinions, attitudes, schèmes praxéo-cognitifs) " (p. 102). Les enseignants, en reconversion professionnelle, partagent certainement des représentations positives, voire idéalisées sur le métier, qui peuvent potentiellement constituer, en début de carrière, un moteur ou encore un frein à leur développement professionnel.

Les représentations professionnelles peuvent également correspondre aux " représentations liées au travail ou liées à la fonction exercée " (Blin, 1997, p. 79). Elles portent sur des " objets signifiants " dans un contexte donné car partagés par un groupe social (p. 89). Les fonctionnaires stagiaires, ni totalement étudiants, ni tout à fait enseignants constituent un groupe spécifique qui a probablement en commun un certain nombre de représentations ou encore de croyances

*Intervenant

ou connaissances (Crahay et al., 2010) sur le métier. Vause (2009) identifie " trois sources d'influence " que sont " les normes du champ éducatif (décrets, programmes...), l'histoire de vie des enseignants ainsi que leurs expériences au sein de l'école dans laquelle ils travaillent " (p. 18).

Comment ces fonctionnaires stagiaires vivent-ils leurs premières expériences sur le terrain au regard de leur parcours professionnel antérieur ? La formation dispensée est-elle à la hauteur de leurs besoins ? Afin de répondre à ces questions, nous chercherons à établir leur profil sociologique et à comprendre ce qui les distingue des enseignants débutants qui ont suivi un parcours classique (master MEEF), leurs motivations, leurs représentations sur le métier, leurs préoccupations, les difficultés rencontrées et leurs points d'appui ou encore leurs besoins de formation.

Nous leur avons adressé un questionnaire, via la plateforme *SphinxOnline* (version 4.26). 199 fonctionnaires stagiaires y ont répondu en mai et juin 2023. Ce questionnaire est composé de 17 questions portant sur les données sociodémographiques et 18 sur leur année de stagiairisation. 23 autres questions interrogent leurs représentations sur le métier. Les questions fermées et les questions à choix multiple ordonné ont fait l'objet de tris à plat et croisés, les questions ouvertes, d'une analyse thématique. Pour cette communication, seule une partie des réponses est analysée. Certaines réponses sont comparées à celles d'enseignants néo-titulaires ayant suivi un parcours de formation classique (enquête réalisée en 2022).

Au moment du choix de l'enseignement, les représentations sur l'École et les élèves ou encore sur le métier des enseignants en reconversion professionnelle sont plutôt positives, ils estiment pour la plupart qu'elles représentent un moteur à leur développement professionnel. Il n'en reste pas moins qu'ils disent avoir été surpris/étonnés par la charge de travail en dehors des heures de classe, par la complexité du métier (gestion simultanée de différentes tâches) et par l'hétérogénéité de leur(s) classe(s). Tout comme les enseignants débutants ayant réalisé un parcours classique, ils rencontrent des difficultés mais elles ne semblent pas du même ordre. Ils sont ainsi plus nombreux à déclarer des difficultés d'ordre didactique qui pourraient en partie être expliquées par le manque de formation (formation d'un an à mi-temps contre une formation sur deux ans dans le cadre d'un master MEEF). Ils sont à ce titre en demande de formations académiques et d'échanges avec leurs pairs.

Références bibliographiques

Baillauquès, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dir), *Former des enseignants professionnels* (p. 41-61). De Boeck Université.

Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles.* L'Harmattan.

Crahay, M., Wanlin P. Issaieva, E. et Laduron I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, *172*, 85-129. https://doi.org/10.4000/rfp.2296

Étienne, R. et Avenel, C. (2022). Discours et parcours d'enseignants renonçant au bénéfice du concours en début de carrière. *Recherches en éducation, 48*, 60-77. https://doi.org/10.4000/ree.11173
UNESCO. (2024). *Rapport mondial sur les enseignants.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_

Mots-Clés: Reconversion professionnelle, représentations professionnelles, enseignants stagiaires

Enseignants en fin de carrière en école maternelle : exploration qualitative du modèle des exigences-ressources professionnelles

Quentin Brouhier * [1], Virginie März [1], Isabel Raemdonck [1]

[1] Université Catholique de Louvain = Catholic University of Louvain – Belgique

Contexte / objectif

Le secteur éducatif fait face aujourd'hui à de nombreux défis, parmi lesquels une pénurie croissante d'enseignants. Ce phénomène s'explique par un faible nombre de nouvelles recrues, couplé à un taux élevé de départs, touchant aussi bien les enseignants en début de carrière que leurs collègues plus expérimentés. En effet, de plus en plus d'enseignants en fin de carrière quittent la profession avant l'âge de la retraite, aggravant ainsi les difficultés de recrutement et réduisant le vivier de compétences disponibles au sein des établissements scolaires. Pour remédier à cette pénurie et garantir un enseignement de qualité, il devient indispensable de se concentrer sur les besoins spécifiques de ces enseignants et d'explorer les moyens de les soutenir, notamment en renforçant leur bien-être au travail et en favorisant leur engagement dans la profession. Cette étude cherche à identifier les ressources institutionnelles et environnementales et les exigences quotidiennes propres à cette phase de carrière et à ce métier. Ce sujet, encore relativement peu exploré dans la littérature, intègre rarement le point de vue des enseignants en fin de carrière, malgré leur présence significative au sein du corps enseignant si l'on croit les indicateurs de la Belgique francophone.

Méthodologie

Cette étude inductive et phénoménologique vise à explorer en profondeur les expériences des participants, en s'appuyant sur un échantillonnage raisonné de cas informatifs et homogènes pour garantir des caractéristiques et perceptions communes. Vingt-quatre enseignantes en fin de carrière ont participé volontairement à deux entretiens semi-directifs espacés d'une semaine pour offrir une vision détaillée de leur parcours. Inspirée de la méthode en plusieurs étapes de Seidman, cette approche a permis d'ajuster chaque entretien en fonction des éléments recueillis précédemment. Une analyse thématique de contenu a ensuite été réalisée en vue d'approfondir les questions soulevées.

Résultats

Les enseignantes interrogées expriment des exigences multiples et simultanées liées à leur métier, notamment un rythme soutenu et l'imprévisibilité de leurs journées de travail, ce qui affecte sévèrement leurs perceptions professionnelles. La gestion de classe à long terme engendre une charge cognitive et émotionnelle importante, tandis que la surcharge administrative devient de plus en plus difficile à supporter avec l'âge. Les tâches connexes s'éloignent de leur mission

*Intervenant

principale, mais le sens qu'elles attribuent à leur métier et son rôle de service à la société offrent un certain réconfort. Le soutien de collègues et de la direction d'école, lorsqu'il est présent, favorise une évolution positive de leur carrière. Cependant, les participantes oscillent entre un équilibre précaire et un seuil critique face à ces exigences. Pour y faire face, certaines doivent accepter une détérioration de leur bien-être, ce qui les pousse parfois à prendre des arrêts de travail prolongés. Ces décisions entraînent des coûts non négligeables sur leur pension et génèrent un ressentiment face à un arrêt forcé d'un métier qu'elles exercent souvent depuis plus de trente ans.

Conclusion

L'équilibre professionnel, bien que souvent recherché, reste difficile à atteindre pour les enseignants. Les exigences de la profession, face à des ressources parfois insuffisantes, rendent complexe l'exercice du métier, en particulier lors de la dernière étape de carrière. Les résultats soulignent l'importance de prévenir l'effet de rupture ressenti par les enseignants en fin de carrière et de créer des réseaux de soutien anticipatifs et personnalisés. Prendre en compte le bien-être des enseignants est crucial pour réduire la rotation du personnel, menacée par un environnement éducatif instable, ce qui affecte la continuité pédagogique et le développement sain des enfants en éducation préscolaire. Des initiatives telles que des formations adaptées, des opportunités de mentorat, et des ajustements organisationnels pourraient contribuer à prolonger leur carrière et, par conséquent, à maintenir la stabilité et la qualité des équipes pédagogiques.

Mots-Clés: Enseignants en fin de carrière, Job Demands, Resources, école maternelle, étude phénoménologique

Enseigner en école privée musulmane : une " opportunité professionnelle " ?

Sébastien Vida * [1]

[1] Université de Picardie Jules Verne – Laboratoire CAREF – France

Ces derniers temps, des établissements privés musulmans se sont retrouvés sous les feux de l'actualité, qu'il s'agisse du retrait du contrat d'association du lycée lillois Averroès, de la décision de fermeture administrative du groupe scolaire La Lumière du Savoir à Corbeil-Essonnes ou encore du débat épineux sur l'acceptabilité d'un modèle d'éducation dont les pouvoirs publics redoutent qu'il participe d'une désaffiliation d'une partie de la jeunesse musulmane vis-à-vis de leur appartenance à la communauté nationale (Bruneaud et al., 2021).

Alors que ces établissements posent un " dilemme éducatif, philosophique et politique " (Tremblay, 2013) aux démocraties libérales telles que la France, un vif questionnement sur les identités professionnelles enseignantes nous a conduit à explorer ce qui se passe réellement à l'intérieur des murs des écoles privées musulmanes sous contrat et hors contrat, et ainsi à fournir un apport empirique sur la réalité de certaines d'entre elles.

Nous cherchons à mieux comprendre les motivations qui sont au fondement de l'*engagement* des individus (Becker, 2006), en l'occurrence d'enseignants ayant fait le choix de se mettre au service d'un projet d'éducation et de socialisation à partir duquel des enfants de familles de confession musulmane vont se construire, se définir et s'y épanouir. Cet objectif s'appuie sur une démarche de recherche qualitative, d'inspiration ethnographique, dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation. Dans cette perspective, nous avons mené des observations non-participantes dans plusieurs classes (de différents niveaux) d'établissements (n=15) d'académies différentes (Amiens, Lille, Orléans-Tours, Versailles) au cours d'enseignements relevant des " savoirs scolaires prescrits " (Perrenoud, 1993) et du curriculum religieux ou spirituel. Notre attention s'est également portée sur d'autres temporalités d'éducation, celles où prennent place des rituels ou des activités (prières, assemblées, fêtes, etc.) qui façonnent l'éthos particulier de l'institution scolaire. Le recueil de données a été complété par une série d'entretiens semi-directifs (n=45) auprès des enseignants afin de saisir les ressorts de leur conception du métier.

Par-delà les enjeux de *reconnaissance* (Honneth, 2000) de groupes ou de courants minoritaires dans les sphères sociale, politique et éducative que pose clairement l'émergence des écoles privées musulmanes, la question de l'attractivité du métier d'enseignant se pose avec une acuité singulière dans ces espaces fortement marqués par une logique de professionnalisation à laquelle s'articule une logique militante. L'interrogation principale qui a guidé notre recherche est la suivante : comment – jusqu'à quel point et sous quels aspects – le dispositif " école musulmane " parvient-

*Intervenant

il à relier à une communauté de valeurs et de foi des enseignants aux trajectoires biographiques, aux statuts et aux aspirations diversifiés ?

Nous avons mesuré la difficulté à rapporter le choix d'enseigner en école privée musulmane à une signification unique, tant il existe une pluralité de schèmes explicatifs de l'attractivité de l'institution.

Parmi ceux-ci, il y a le fait que nos enquêtés parlent d'une " maison " pour décrire leur environnement de travail, ce dernier apparaissant tel un " cocon " qui permet d'évoluer dans un contexte où les liens d'interconnaissance sont forts, en particulier entre les divers agents socialisateurs de la communauté éducative locale. Les écoles étudiées sont perçues comme des lieux où règne un climat scolaire de confiance pour les personnels comme pour les élèves. Les faibles effectifs accueillis sont évoqués pour parler d'un " esprit de famille ". Nos enquêtés aspirent à travailler dans une école qui permet d'avoir en partage une " culture organisationnelle ", c'est-à-dire des valeurs, des normes, des représentations.
Une autre dimension de l'attractivité repose sur la dimension de " protection " des personnels (et des élèves) à l'égard du racisme et des formes de discrimination présents dans la société ambiante. L'entre-soi culturel et religieux de l'école semble permettre de garantir, au sein d'un espace protégé, une sécurité maximale recherchée par les enseignants. Ces derniers apprécient aussi qu'elle puisse garantir de " bonnes fréquentations " tant pour eux-mêmes que pour leurs enfants – la majorité de nos enquêtés ayant fait le choix de les scolariser là où ils exercent leur métier.
Chacune des écoles enquêtées se caractérise par la force de sa communauté locale. Les liens d'interconnaissance sont nombreux et beaucoup d'enseignants nouent entre eux (et avec des parents d'élèves) des liens d'amitié y compris lors de rituels et d'activités hors de l'espace-temps école.
L'" atmosphère islamique " (Bowen, 2011) propre aux écoles investiguées permet aux enseignants de jouer un rôle dans l'éducation religieuse et la construction du croire, ce à quoi la plupart d'entre eux aspirent, considérant qu'il est de leur responsabilité de préserver la fitra de l'individu dès son plus jeune âge.
Toutefois, comme le démontrent les conclusions de notre recherche, les écoles privées musulmanes sont de plus en plus confrontées au péril de l'attractivité exercée sur celles et ceux qui voudraient y exercer le métier d'enseignant. Cet aspect pourra être abordé comme le second point principal de la discussion.

Mots-Clés: engagement, islam, reconnaissance

Favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant d'immigration récente des écoles canadiennes de langue française en contexte minoritaire : quelles sont les mesures de soutien efficaces ?

Nathalie Gagnon * [1]

[1] Université du Québec A Rimouski (UQAR) – 300 allée des Ursulines, Rimouski (Québec) G5L 3A1, Canada

Contexte et problématique : Au Canada, le personnel enseignant d'immigration récente (PEIR) est de plus en plus nombreux et ce, pour le plus grand bien des communautés francophones en contexte minoritaire. Étant situées dans des milieux anglo-dominants, ces communautés bénéficient en effet de la présence de personnes immigrantes de langue française pour assurer leur survie et leur vitalité (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Jacquet, 2023). Qui plus est, en raison de la pénurie de personnel enseignant qui sévit actuellement aux quatre coins du pays (Desmarais et al., 2022), le recrutement et la rétention de PEIR se présente comme une stratégie prometteuse pour les conseils scolaires de langue française en milieu minoritaire. Pour assurer la rétention de ce personnel, il importe toutefois de déployer des mesures de soutien visant à faciliter leur insertion professionnelle (Duchesne, 2018). Or, à l'heure actuelle au Canada, il n'existe aucun programme de soutien formel spécifiquement adapté aux besoins singuliers de ce personnel enseignant. Cette absence soulève des inquiétudes puisqu'en plus de faire face à des défis souvent similaires à ceux de l'ensemble du personnel enseignant novice, les personnes enseignantes issues de l'immigration " doivent composer avec des difficultés engendrées par le fait d'appartenir à une culture différente de celle à l'intérieur de laquelle ils souhaitent s'intégrer professionnellement " (Gagnon et Duchesne, 2018, p. 108), ajoutant ainsi une complexité non négligeable à un processus d'insertion déjà reconnu comme laborieux. Des difficultés associées à la non-reconnaissance des compétences acquises dans le pays d'origine, à l'embauche, à l'intégration dans la culture de l'école et dans l'équipe de travail ainsi qu'à la tâche enseignante en elle-même sont fréquemment rencontrées par le PEIR (Niyubahwe et al., 2013). De ce fait, il importe de connaitre et de maximiser l'efficacité des mesures mises en place (ou à mettre en place) afin de les soutenir dans leur insertion professionnelle. Une recherche ayant pour objectif général de **comprendre et de favoriser l'insertion professionnelle du nouveau PEIR des écoles canadiennes de langue française en contexte minoritaire** a ainsi été menée. De façon spécifique, la communication portera sur l'un des deux objectifs spécifiques de cette recherche, soit celui d'**identifier les mesures de soutien à l'insertion professionnelle les plus efficaces auprès du PEIR**.
Éléments méthodologiques : L'étude de cas a été retenue comme approche méthodologique puisqu'elle permet une compréhension en profondeur de la situation et de sa signification en fonction des acteurs (Merriam, 1998). Dans le cadre de cette communication, c'est une partie

*Intervenant

des résultats obtenus à la suite de données récoltées grâce à une enquête par questionnaire et par la réalisation d'entretiens individuels semi-dirigés menés auprès de PEIR qui sera présentée. La collecte de données a été effectuée durant les trois premiers mois de 2024. Un total de 190 personnes ont répondu au questionnaire, 119 d'entre elles (63 %) l'ayant complété. Toutes les personnes répondantes satisfont aux critères de sélection suivants : 1) Être une personne immigrante de première génération (n'étant pas née au Canada) et avoir effectué ses études élémentaires et secondaires dans un pays autre que le Canada; 2) Être une personne enseignante possédant trois années ou plus d'expérience en enseignement au Canada; 3) Être un membre du personnel enseignant d'une école de langue française en contexte minoritaire. De ces personnes répondantes au questionnaire, douze ont participé à un entretien individuel semi-dirigé d'une durée approximative de 60 minutes afin d'approfondir les différentes thématiques centrales à la recherche. Des analyses quantitatives descriptives basées sur les fréquences et les proportions (%) ont été effectuées à partir des données issues du questionnaire et pour les données provenant des entretiens, c'est une approche d'analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006) qui a été utilisée.

Résultats et discussion : L'analyse des données a permis d'identifier de nombreuses mesures de soutien ayant pu faciliter l'insertion professionnelle du PEIR et préciser lesquelles semblaient les plus appréciées et les plus efficaces. Elles ont pu être regroupées en huit grandes catégories de mesures : 1) le soutien informel des personnes de l'équipe-école, 2) les mesures d'accompagnement régulières et ponctuelles, 3) les activités de perfectionnement professionnel, 4) le partage de matériel didactique et de ressources, 5) les mesures au service de l'autorégulation des pratiques professionnelles, 6) les activités sociales, 7) les activités d'orientation, 8) les activités de co-développement. À la lumière de ces résultats, des recommandations sont formulées au milieu scolaire et aux décideurs afin de maximiser la pertinence et l'efficacité des dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle destinés au PEIR. L'existence de programmes d'insertion adaptés à la réalité du PEIR permettra, souhaitons-le, d'améliorer son insertion professionnelle, sa rétention dans la profession et, à plus long terme, à une meilleure attractivité de la profession au Canada pour ces personnes formées à l'étranger.

Mots-Clés: Personnel enseignant immigrant, Insertion professionnelle, Enseignement en milieu minoritaire

Formés pour prospérer dans le métier : étude quasi-expérimentale sur le renforcement des ressources personnelles des enseignants en fin de carrière exerçant en école maternelle

Quentin Brouhier *† [1], Isabel Raemdonck [1], Virginie März [1]

[1] Université Catholique de Louvain = Catholic University of Louvain – Belgique

Résumé
Contexte/Objectif:

La profession enseignante fait face à des défis importants à l'échelle mondiale, avec une intensification du travail, des changements organisationnels constants et le vieillissement de la main-d'œuvre. La question de la rétention des enseignants est également devenue une crise mondiale, marquée par une diminution des nouvelles recrues et un exode important de professeurs expérimentés. Malgré les efforts pour attirer et retenir des enseignants, la perte de professionnels chevronnés réduit l'expertise et affecte négativement les systèmes éducatifs. Le secteur de l'Éducation de la Petite Enfance (ECE) est particulièrement touché, avec des taux élevés de burnout et de rotation du personnel en raison de demandes croissantes et de conditions de travail difficiles. Malgré ces défis, la recherche est limitée quant aux moyens de soutenir les enseignants en fin de carrière (LCT) dans la gestion de ces pressions. Les études existantes n'ont pas suffisamment abordé la nécessité d'interventions ciblées visant à renforcer les ressources personnelles de ce groupe. Cette étude vise à combler cette lacune en développant et en testant une intervention destinée à renforcer les ressources personnelles des enseignants en fin de carrière dans l'Éducation de la Petite Enfance (ECE), en s'appuyant sur les profils de ressources personnelles identifiés dans des recherches précédentes. En se concentrant sur le développement de ces ressources, l'étude cherche à aider les enseignants à évoluer vers des profils plus favorables, améliorant ainsi leur engagement et leur bien-être dans la profession.

Méthodologie:

Un modèle quasi-expérimental avec prétest-posttest-suivi a été mis en place via une formation de trois jours, espacés d'un mois chacun, destinée aux enseignants en fin de carrière, exerçant en Belgique francophone. Les participants ont été répartis en un groupe expérimental (EG) (n=42) et un groupe de contrôle (CG) (n=31). Lors du prétest, du posttest et du suivi, les enseignants ont rempli un questionnaire pour autoévaluer leurs ressources personnelles (résilience, auto-efficacité, stratégies SOC et perspective temporelle professionnelle future), leur bien-être et leur engagement au travail. Les participants du groupe de contrôle ont été mis sur liste d'attente

*Intervenant
†Auteur correspondant: quentin.brouhier@uclouvain.be

et n'ont reçu la formation qu'après la mesure de suivi du groupe expérimental pour assurer la comparabilité de l'échantillon. Des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées, avec les facteurs temps (prétest vs. posttest) et groupe (groupe de contrôle vs. groupe expérimental), ont été utilisées pour tester l'augmentation attendue due à la formation. Les effets principaux et l'interaction entre les différentes variables ont été étudiés en utilisant la correction de Bonferroni pour estimer leur significativité.

Résultats:

Les ANOVAs à mesure répétées révèlent que la formation a eu un impact substantiel sur l'augmentation des ressources personnelles des enseignants en fin de carrière, avec une taille d'effet allant de modérée à forte selon les variables. Les analyses indiquent que la formation n'a pas eu d'effet significatif sur le bien-être des enseignants après la formation, mais que cet impact devient significatif lors mesures de suivi. Les ANOVAs montrent également que la formation a un effet significatif de la formation sur l'engagement au travail, tant après la formation qu'après le suivi. Enfin, l'hypothèse selon laquelle les enseignants accèdent à un profil plus favorable après la formation est également confirmée.

Conclusion:

Les résultats suggèrent que l'intervention permet d'augmenter les ressources personnelles des participants et à termes, leur engagement au travail et leur bien-être. Nous recommandons dès lors aux instances de formation continue d'accorder davantage d'importance au développement des compétences de régulation des enseignants, les offres de formation étant encore souvent centrée sur des aspects didactiques. A un autre niveau, en tirant parti d'une combinaison de stratégies pédagogiques et de gestion du personnel, les directions d'école maternelle peuvent instaurer des environnements de travail et d'apprentissage qui permettent aux enseignants de mieux gérer les pressions tout en surveillant durablement l'humeur et la santé mentale des enseignants sur le long terme. Des recherches supplémentaires gagneraient à être étendues à d'autres générations d'enseignants, comme les novices ou ceux qui sont en milieu de carrière. D'autres études sont nécessaires pour élucider les mécanismes qui sous-tendent l'efficacité de ce type d'intervention et pour identifier des stratégies visant à promouvoir des améliorations durables auprès des enseignants.

Mots-Clés: Enseignants en fin de carrière, intervention, ressources personnelles, école maternelle

Insertion professionnelle et rapport au travail des enseignants en reconversion : quelles spécificités ?

Thérèse Perez-Roux * [1,2]

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

De nombreux travaux (Ambroise et al, 2017) ont montré que le développement professionnel des enseignants débutants dépend des situations de travail qu'ils rencontrent, de la formation suivie et du contexte d'enseignement (Mukamurera, Lakhal et Tardif, 2019). Durant la phase d'insertion, le développement des compétences professionnelles se poursuit, en contexte. Plus largement les néo-enseignants (se)découvrent une manière d'être au métier qui participe à la construction de leur professionnalité. Qu'en est-il pour les enseignants en seconde carrière (Monin & Rakoto-Raharimanana, 2019) ? Ces derniers traversent une phase de transition professionnelle (Balleux et Perez-Roux, 2013) durant laquelle ils découvrent la réalité d'un nouveau métier parfois déroutant. Au-delà des motifs ayant contribué à un choix de reconversion professionnelle, l'étude s'intéresse aux représentations du métier d'enseignant, à la manière de le vivre et de s'y projeter. Elle met en avant les effets de - et les appuis sur - l'expérience antérieure, les valeurs qui fondent le(s) rapport(s) au métier et à la formation.
Pour mieux comprendre ce qui se joue dans le processus d'insertion professionnelle, l'étude mobilise la notion d'épreuve (du métier) (Martuccelli, 2006) qui renvoie à des défis que les individus sont contraints de relever avec leurs propres ressources. Ces épreuves sont à la fois intimes, subjectives, existentielles et partagées/repérables au sein d'un groupe donné.

Nos travaux antérieurs, depuis une quinzaine d'années, montrent que l'expérience du métier confronte les néo-enseignants à une série d'épreuves professionnelles. Fortement reliées entre elles, les épreuves participent d'une configuration globale qui varie en fonction des individus et des contextes. Ce modèle sert de point d'appui pour repérer les spécificités des enseignants en reconversion.

La contribution s'inscrit dans une enquête plus vaste portant sur les enseignants entrant dans le métier, initiée par un questionnaire diffusé à l'échelle nationale au printemps 2022 (n=497). Au-delà des questions fermées (parcours, caractéristiques socio-professionnelles) et de nombreuses questions à choix multiple (motivations pour le choix du métier, représentations professionnelles, insertion dans le collectif, etc.), trois questions ouvertes ont été proposées (description d'une situation de réussite, d'une situation jugée problématique et explicitation de ce qui relèverait du " cœur du métier "). Le corpus recueilli à travers ces questions ouvertes a fait l'objet d'un traitement thématique. D'autre part, en juin 2022, des entretiens semi-directifs compréhensifs

*Intervenant

(n=14) ont été réalisés.

Notre présentation s'appuie sur une partie de cette enquête et concerne des professionnels en reconversion vers le métier d'enseignant : 171 des 497 répondants (34%) et 5 des 14 entretiens (35%) constituent le corpus retenu. Les résultats du questionnaire ont été traités à partir d'analyses univariées et bivariées. Les questions ouvertes et les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique.
Les résultats éclairent les motivations ayant conduit au choix d'enseigner, au rapport à la formation initiale et continue, notamment en termes d'articulation théorie-pratique. Ils rendent compte également des représentations professionnelles et du rapport au métier. Dans la continuité d'autres enquêtes conduites par le chercheur, ils mettent en relief, chez les enseignants en reconversion, des formes d'intégration plus rapides et un engagement dans le travail en équipe. Ces enseignants s'appuient sur leur expérience et semblent mobiliser des ressources plurielles (professionnelles, sociales, personnelles) pour faire face à la complexité du métier. Ils mettent en perspective leur rôle éducatif au sein de l'établissement. Les résultats attestent également d'un regard différent sur le devenir des élèves en relativisant le poids de l'orientation scolaire par une connaissance plus fine des multiples trajectoires possibles dans le monde du travail, qu'ils estiment incarner. Par ailleurs, ils donnent à comprendre les similitudes et les différences avec les enseignants débutants, sans expérience professionnelle antérieure, lorsqu'il s'agit de persévérer dans le métier, de faire des choix, de développer les compétences professionnelles attendues et, plus largement, d'assumer une identité enseignante. Ainsi, les résultats permettent de mettre en lumière les ressources mobilisées qui favorisent les transitions vers la seconde carrière en enseignement.

Mots-Clés: insertion professionnelle, reconversion professionnelle, néo, enseignants

Insertion professionnelle et rétention des enseignants de seconde carrière exerçant au sein de l'enseignement secondaire qualifiant belge francophone

Estelle Desablens * [1], Marc Demeuse† [1], Sandrine Lothaire‡ [1]

[1] Université de Mons – Belgique

La communication présente les premiers résultats d'une recherche doctorale. Cette dernière s'inscrit dans un contexte d'inquiétude grandissante au sujet de la pénurie d'enseignants se faisant ressentir depuis une vingtaine d'années et ce, particulièrement dans l'enseignement secondaire qualifiant (technique de qualification et professionnel) belge francophone. Ainsi, en réponse au déficit d'enseignants qualifiés disponibles sur le marché du travail, les politiques éducatives préconisent l'élargissement des viviers de recrutement, en permettant notamment l'accès à la fonction à des individus issus d'autres secteurs professionnels et ne disposant pas, pour la plupart, de formation pédagogique (Coppe et al., 2022).
Ceux-ci sont qualifiés d'" enseignants de seconde carrière " et se différencient des enseignants traditionnels, dits " de première carrière ", par leur expérience professionnelle antérieure (Berger & D'ascoli, 2011). Forts des compétences acquises dans d'autres secteurs professionnels, ces individus disposent d'un profil intéressant en vue de préparer les élèves inscrits dans l'enseignement secondaire qualifiant à l'exercice d'un métier. En effet, leur expérience issue du terrain leur permet de développer, chez leurs élèves, des connaissances pratiques et concrètes ainsi que des compétences transversales (Troesch & Bauer, 2017). Toutefois, en raison notamment de la complexité de leur processus d'insertion professionnelle (Baeten & Meeus, 2016), une partie d'entre eux abandonnent précocement le métier. À ce titre, les résultats d'une étude menée par Coppe (2022) révèlent qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, 49,6% des enseignants de seconde carrière exerçant exclusivement dans l'enseignement secondaire ont quitté la profession avant d'avoir achevé leurs cinq premières années d'exercice, un pourcentage largement supérieur à celui de leurs collègues de première carrière, dont le taux d'attrition s'élève à 30,9%. À contrario, certains parviennent à se maintenir de façon stable au sein de la profession, témoignant ainsi de leur persévérance professionnelle (Portelance et al., 2014).

Dans ce contexte, la réalisation d'une étude portant sur les enseignants dispensant des cours techniques et de pratique professionnelle dans l'enseignement secondaire qualifiant et visant à identifier, d'une part, les difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle et, d'autre part, les facteurs pouvant favoriser la rétention dans le métier, présente toute sa pertinence. À cette fin, des entretiens semi-directifs ont été menés, en 2024, auprès de 18 enseignants de seconde carrière en poste et titularisés (nommés ou engagés à titre définitif) dans leur fonction.

*Intervenant
†Auteur correspondant: marc.demeuse@umons.ac.be
‡Auteur correspondant: sandrine.lothaire@umons.ac.be

Les résultats de cette recherche qualitative ont notamment permis de mettre en exergue la complexité, à différents niveaux, de leur processus d'insertion professionnelle. Durant leurs premières années d'exercice, les enseignants interrogés estiment avoir éprouvé des difficultés d'ordre institutionnel, organisationnel et individuel. Plus exactement, la familiarisation avec le monde de l'enseignement au sens large comme nouvel environnement de travail a été vécue plus difficilement par les répondants, d'autant plus que la plupart d'entre eux considèrent avoir été totalement livrés à eux-mêmes pour en comprendre les modalités de fonctionnement. En outre, les participants à l'étude, particulièrement ceux n'étant pas pourvus du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) en début de carrière, ont décrit comme extrêmement ardues les tâches inhérentes à la fonction enseignante telles que la gestion de classe et la préparation des cours. À ces difficultés s'est également ajoutée la précarité de leur statut administratif lors de leur entrée en fonction, qui les a placés dans des conditions d'instabilité professionnelle et d'insécurité salariale. Toutefois, malgré cette insertion professionnelle complexe dans le secteur enseignant, l'ensemble des répondants de cette recherche se sont maintenus dans la profession jusqu'à ce jour et attribuent leur persévérance à une combinaison de plusieurs facteurs intrinsèques et extrinsèques. D'un côté, les motifs de nature intrinsèque se rapportent essentiellement à l'acquisition d'un sentiment de maitrise et de compétence du rôle professionnel, à la reconnaissance dans le milieu de travail ainsi qu'à des éléments d'ordre personnel et psychologique comme la contribution de l'expérience professionnelle antérieure, l'épanouissement au travail, le contact humain avec les jeunes, le sentiment d'utilité et le sentiment de vocation. De l'autre côté, les motifs extrinsèques se composent des facilités relationnelles au sein de l'équipe, des conditions d'emploi assurant une certaine qualité de vie et enfin, de l'obtention de la protection statutaire donnant lieu à une sécurité d'emploi.

En conséquence, cette étude ouvre certaines perspectives qu'il conviendrait d'investiguer afin de lutter contre la pénurie d'enseignants dans l'enseignement secondaire belge francophone. Étant donné l'importance des enseignants de seconde carrière pour le système éducatif, il s'avère fondamental de les placer au cœur des réflexions politiques et de proposer des mesures concrètes en vue de faciliter leur insertion professionnelle.

Bibliographie

Baeten, M., & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach?. *Educational Process: International Journal.-(Sl)*, *5*(3), 173-201. https://doi.org/10.12973/EDUPIJ.2016.53.1

Berger, J. L., & D'ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, *175*, 113-146. https://doi.org/10.4000/rfp.3113

Coppe, T. (2022). *Untangling second career teachers' entry process in TVET schools: From the suitability of entry profiles to the benefits of social capital for a successful work socialization process.* (Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain). Leuven University Press.

Coppe, T., März, V., & Raemdonck, I. (2022). Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire: un mariage sans idylle. *McGill Journal of Education*, *57*(3), 178-198. https://doi.org/10.7202/1109003ar

Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment?*. PUQ.

Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 389-398. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006

Mots-Clés: réorientation professionnelle, enseignants de seconde carrière, rétention

Institutionnalisation de l'attractivité et élargissement des viviers enseignants : une analyse socio-historique d'un corpus de presse en France

Victoria David * [1]

[1] Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education [Dijon] – Université de Bourgogne, Université Bourgogne Franche-Comté [COMUE], Université de Bourgogne : EA7318 – France

Résumé

Cette présentation s'inscrit dans un contexte international de préoccupations quant à l'attractivité des métiers de l'enseignement, et à leurs conséquences sur les *outcomes* éducatifs. La difficulté pour attirer et stabiliser des enseignants dans le métier est devenue un enjeu central des politiques éducatives. Dans le contexte français, l'attractivité est surtout perçue à travers les difficultés de recrutement d'enseignants régulièrement remarquées. La presse se fait le relais de cette préoccupation centrale du débat public français, par le recours fréquent à une rhétorique de la " crise " ou de la " pénurie ". L'action réformatrice semble avoir été considérée comme un passage obligé afin de revaloriser ce métier, mais l'efficacité des mesures mises en place reste incertaine face aux défis persistants dans le recrutement des enseignants

Les discours alarmistes concernant cette " crise ", présentée comme généralisée, sont nuancés par la recherche, qui indique que les difficultés rencontrées sont plutôt sectorielles (Périer, 2019). De plus, si les candidats traditionnels des concours de l'enseignement (les étudiants) sont de moins en moins nombreux à s'y diriger, les viviers alternatifs de recrutement, notamment les enseignants en seconde carrière, ne semblent pas affectés par cette baisse d'attractivité (Berger & D'Ascoli, 2011). La quantité et la proportion d'individus ayant connu d'autres expériences professionnelles avant de passer les concours augmentent en effet depuis quelques années (DEPP, 2021). Il semble donc que la question de l'attractivité se pose différemment selon les profils des enseignants.

En France, ce discours liant le recrutement à l'attractivité apparait il y a deux décennies, et prend son essor dans le débat public français dans les dernières années. Cet intérêt pour la question de l'attractivité, développé dans les publications institutionnelles, et fortement relayé par les médias, a jusqu'à récemment un faible écho dans la littérature scientifique (Farges & Szerdahelyi, 2024). Les réticences à l'employer sont notamment suscitées par le " répertoire essentiellement politique " auquel elle semble renvoyer. Ce n'est que récemment que l'attractivité a été institutionnalisée comme un enjeu de politique publique. Cette recherche étudie le processus qui permet à une problématique de recrutement, donc de l'ordre d'une d'adéquation mécanique entre une offre et une demande d'enseignants, de se transformer en une catégorie d'action publique,

*Intervenant

" l'attractivité ", nécessitant une réaction des pouvoirs publics. Nous soulignons l'intérêt de replacer la réflexion dans son contexte afin d'en soulever les enjeux, et les conflits d'intérêts entre acteurs, par le biais des outils de la sociohistoire. Nous tentons de déconstruire ce que Durkheim nomme les " prénotions ", les représentations préétablies de l'objet qui se sont imposées comme réalités sociales. En outre, il s'agira de comprendre les enjeux relatifs aux questions de recrutement et d'évolution du métier, par l'étude du couplage entre l'attractivité et le recours aux enseignants seconde carrière comme viviers alternatifs de recrutement et comme réponse aux difficultés d'attractivité.

Cette analyse se base sur un corpus d'archives de presse, recueilli dans les archives de l'AEF (groupe de presse professionnelle numérique), par le biais d'une recherche par mots-clefs. Les archives s'étalent sur une durée de 22 ans (1998 – 2020), afin de nous permettre de considérer les variations des discours autour des carrières enseignantes en fonction des évolutions politiques et sociales, et les acteurs impliqués dans ces transformations, et d'en saisir plus profondément les inflexions. Le codage du corpus s'est fait par année et par type d'énonciateur. Les analyses proposées sont de type lexicométriques, et ont été menées sur le logiciel d'analyse textuelle Iramuteq. Il s'agit de reconstruire un processus, à partir des relations existantes entre des événements socio-historiques, des producteurs de discours médiatiques, et des structures lexicales formalisées (Moreno et al., 2017).

Nous verrons que l'attractivité et la notion de " crise " sont des termes aux réalités changeantes dans le débat public, qu'il convient de situer dans leur contexte temporel et spatial. D'abord perçue comme une cause à défendre, l'attractivité devient une catégorie d'action publique à travers un processus marqué par des luttes de définition (Gilbert & Henry, 2012), mettant en lumière des enjeux politiques, institutionnels et professionnels. Cette étude explore aussi le lien entre attractivité et enseignants en seconde carrière, révélant comment l'élargissement des recrutements par le recours accru à ces viviers enseignants vise à répondre aux nouvelles exigences de l'école et à aligner l'enseignement aux exigences de la nouvelle gestion publique (notamment par le biais de leurs compétences issues du marché du travail).

Bibliographie

Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, *175*, 113-146. https://doi.org/10.4000/rfp.3113

DEPP. (2021). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2021.* Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228

Farges, G., & Szerdahelyi, L. (2024). En quête d'enseignants Regards croisés sur l'attractivité d'un métier. In *Http://journals.openedition.org/lectures*. Rennes (Presses universitaires de). https://journals.openedition.org/lectures/64500

Gilbert, C., & Henry, E. (2012). La définition des problèmes publics: Entre publicité et discrétion. *Revue Française de Sociologie*, *53*(1), 35-59. https://doi.org/10.3917/rfs.531.0035

Moreno, M., Ratinaud, P., & Marchand, P. (2017). Le traitement de la crise économique par les agences de presse: Une comparaison France/Espagne. *Mots. Les langages du politique*, *115*, Article 115. https://doi.org/10.4000/mots.22927

Périer, P. (2019). La "crise" de recrutement des enseignants: Une mise en perspective. *Administration & Éducation*, *N○163*(3), 65. https://doi.org/10.3917/admed.163.0065

Mots-Clés: Enseignants en seconde carrière, Pénurie, Sociohistoire

L'acculturation des professeurs des écoles débutants en reconversion professionnelle

Astride Bertolacci * [1]

[1] École, mutations, apprentissages – CYU Cergy Paris université – France

La professionnalisation des nouveaux enseignants est une question sociétale régulièrement mise au-devant de l'actualité en France. Cette contribution s'intéresse plus particulièrement à la professionnalisation des professeurs des écoles débutants dans l'école primaire française, qui sont en reconversion professionnelle, c'est-à-dire qui ont déjà eu une première vie professionnelle avant leur entrée dans le métier d'enseignant. Le contexte social de la formation des professeurs des écoles tel que nous l'appréhendons s'ancre dans la dernière réforme de la formation initiale des enseignants mise en œuvre à la rentrée 2021. Une nouvelle réforme est en cours qui devrait positionner le concours pour les professeurs des écoles à bac + 3, après une licence. Cette nouvelle réforme se donne comme principal objectif de lutter contre la crise d'attractivité des métiers de l'enseignement, en particulier la crise de recrutement des professeurs des écoles. Qu'elle soit ou non mise en œuvre, elle montre combien la formation initiale des enseignants est sous tension en France et combien l'école vit une mutation sociétale profonde.
Dans la recherche que nous avons conduite, nous avons donc voulu interroger la rencontre entre une culture professionnelle première et la culture de l'Éducation nationale. Au cœur de cette crise du recrutement, nous avons cherché à comprendre comment se jouait cette transition dans le processus d'acculturation d'une personne qui a déjà acquis une stature professionnelle dans un emploi précédent ? À quelles conditions cette rencontre avec une autre culture que celle d'origine était-elle rendue possible ? Comment se passait cette acculturation (Courbot, 2000) ? Quels processus l'accompagnaient (Perez-Roux, 2019) ?

Le concept organisateur de notre recherche est celui d'acculturation, défini comme la rencontre par un groupe de personnes d'une autre culture – ici professionnelle – que la sienne et des processus que ce groupe va mettre en œuvre pour intégrer cette culture, au départ, différente de la sienne, en adoptant ses caractéristiques, en les négociant parfois, afin d'intégrer cette " communauté d'accueil " (Courbot, 2000). Ce concept choisi en lieu et place de celui de professionnalisation (Wittorski, 2014) permet, selon nous, de rendre davantage compte de la spécificité de ces nouveaux professeurs des écoles qui ont acquis, dans leur précédent emploi, une première expérience professionnelle.

Afin de réponse aux questions de recherche exposées ci-dessus, et après un rapide exposé des constituants de l'acculturation enseignante, notre présentation s'appuiera sur l'analyse verticale et horizontale du contenu d'entretiens non-directifs auprès de six fonctionnaires-stagiaires de l'Académie de Versailles en début d'année scolaire, puis en fin d'année scolaire, auxquels s'adosse un questionnaire qui permet d'obtenir quelques informations relatives à chaque interviewé.

*Intervenant

L'analyse nous conduit à identifier les processus qu'ils ont mis en œuvre afin d'intégrer, petit à petit, les caractéristiques de leur nouvelle " communauté d'accueil " (Courbot, 2000) professionnelle.

Partant de cette analyse, nous mettrons en évidence quatre résultats principaux. Le premier résultat est que les quatre fonctionnaires-stagiaires acceptent cette phase de transition professionnelle (Perez-Roux, 2019), alors même qu'elle comporte une dimension collective et temporelle particulièrement déstabilisante. Le second résultat saillant, quoique problématique quand on sait l'importance de la maîtrise didactique des savoirs pour enseigner, est le rapport au savoir des interviewés. Les fonctionnaires-stagiaires semblent " se libérer " de l'acquisition de cette compétence pourtant spécifique de l'acculturation enseignante. Le troisième résultat notable de notre recherche est le pourcentage important, dans les facteurs situationnels, du frein associé à l'Éducation nationale. Ce n'est pas tant la formation proposée à l'Inspé qui est décriée que la " maltraitance institutionnelle " avec ses exigences, ses incohérences (recrutement par *job-dating*) et les modalités de la formation proposées (alternance, binôme, mutations). Le dernier résultat à souligner est que " la transition professionnelle " (Perez-Roux, 2016) de ces collègues en reconversion professionnelle qui se joue sur un " plan biographique " (*ibidem*) puisqu'ils doivent passer d'un univers professionnel à un autre, fonctionne pour certains comme un levier et les aide à s'acculturer.

Bibliographie indicative

Charles, F., Cacouault, M., Legendre, F., Connan, P.Y., & Rigaudière, A. (2023). *Professeur.e.s des écoles : sociologie d'une profession dans la tourmente.* L'Harmattan.

Courbot, C. (2000). De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire : Petite histoire d'un terme connoté. *Hypothèses*, 3, 121-129

Farges, G., Szerdaheli, l. *(2024). En quête d'enseignants.* Presses universitaires de Rennes

Jorro, A. (2024). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.* De Boeck Supérieur.

Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 1, 81-93
Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière : des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche & formation*, 90 (1), 27-41

Mots-Clés: Acculturation, Enseignant débutant, Professionnalisation

L'attractivité de la profession enseignante : perceptions diverses de jeunes qui n'ont pas choisi ces études

Laure Hofman * [1,2,3], Vincent Dupriez , Vanessa Hanin [4]

[1] Université Catholique de Louvain = Catholic University of Louvain – Belgique
[2] Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, lÉducation et la Formation – Belgique
[3] Institute of Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies – Belgique
[4] Université Catholique de Louvain = Catholic University of Louvain – Belgique

Les pénuries enseignantes constituent un enjeu majeur et sont largement discutées dans la littérature scientifique. En Belgique francophone, comme dans de nombreux autres pays du monde, la situation devient particulièrement préoccupante. Parmi les facteurs contribuant à ces pénuries figure la difficulté d'attirer des candidats dans les formations initiales à l'enseignement (Charles et al., 2024). Cette diminution d'attractivité semble liée à une évolution de la perception de la profession enseignante qui s'ancre dans un contexte de déclin de l'institution (Dubet, 2002). En effet, dans un contexte social en transformation, le métier d'enseignant ne bénéficie plus ni du prestige qu'il a parfois eu, ni d'un adossement presque naturel à une institution puissante source d'autorité et de respect. Les enseignants et futurs enseignants se sentent dès lors simultanément moins soutenus et devant faire face à un métier devenu plus complexe. Ces préoccupations largement exprimées découragent de potentiels candidats aux programmes de formation d'enseignant, contribuant ainsi à la baisse d'inscriptions dans ces formations (Quittre et al., 2019).
Alors que de nombreuses études se penchent sur les étudiants ayant choisi la formation enseignante, peu de travaux se concentrent sur ces candidats ne s'inscrivant pas dans ces programmes. Cette population qui aurait pu s'engager dans ces études et qui ne l'a pas fait offre pourtant une clé de compréhension essentielle pour appréhender les raisons qui sous-tendent la perte d"attractivité de la profession enseignante. La question qui nous occupe ici est la suivante : " Quelles sont les perceptions des étudiants du supérieur à l'égard de la profession enseignante et dans quelle mesure ces perceptions influencent-elles leurs choix d'études ? ".
Pour répondre à cette question, nous avons adopté une démarche exploratoire en utilisant une approche qualitative, à travers des entretiens semi-structurés. Cette approche se base sur la théorie de l'expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2000), qui explique comment les attentes de réussite et les valeurs perçues d'une tâche influencent des décisions, notamment en matière d'orientation professionnelle. De manière plus spécifique, nous mobilisons le modèle FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007), qui étudie les motivations relatives aux choix de carrière dans l'enseignement. Ce cadre théorique nous permet de structurer notre guide d'entretien autour de thématiques telles que les motivations d'orientation d'études, les influences de socialisation et les perceptions de la profession enseignante.
Cette méthode, particulièrement adaptée à l'étude de perceptions complexes, nous offre la possibilité de recueillir des données riches et nuancées, incluant des informations à la fois verbales et non verbales. Notre échantillon est constitué d'étudiants du supérieur provenant de différentes

*Intervenant

filières qui n'ont pas choisi des études d'enseignant. Il s'agit de 12 étudiants en haute école (6 étudiants en études d'Éducateur spécialisé socio-éducatif, 6 étudiants en études d'Infirmier responsable de soins généraux) et 12 étudiants à l'université (6 étudiants en études de Sciences psychologiques et 6 étudiants en études de Médecine). Nous avons choisi de solliciter tant des étudiants de filières de haute école que de filières d'université pour diversifier le public en termes de parcours et d'origines sociales. Concernant le choix de ces 4 filières, nous avons cherché à nous rattacher à deux grands domaines de l'enseignement supérieur, à savoir celui de la Santé et celui des Sciences humaines et Sociales. Ces domaines ont la particularité d'inclure des métiers à forte composante relationnelle, tout comme la profession enseignante. Ils nous permettent en outre d'explorer des métiers avec des positions contrastées en termes de prestige, ce qui est pertinent pour comparer les facteurs d'attractivité (Jaoul-Grammare, 2023). Cette diversification de profils dans l'échantillon nous semble cruciale pour comprendre les mécanismes d'attractivité relatifs à la profession enseignante. Les entretiens, d'une durée de 45 à 75 minutes, sont actuellement en cours de réalisation et les données feront l'objet d'une analyse de contenu.
En s'intéressant aux perceptions des étudiants et aux processus motivationnels, cette recherche vise à éclairer les dynamiques relatives à un non-choix des formations initiales à l'enseignement. Elle s'inscrit ainsi dans une réflexion plus large sur l'attractivité de la profession enseignante et les processus sous-jacents au non-choix de telles études.

Bibliographie

Charles, F., Cacouault, M., Katz, S., Legendre, F., Connan, P.-Y., & Rigaudière, A. (2024). La perte d'attractivité du professorat des écoles en France au début du XXIe siècle. Quelques indicateurs pour objectiver et interpréter une crise structurelle. In G. Farges, L. Szerdahelyi, & C. Maroy, En quête d'enseignants : Regards croisés sur l'attractivité d'un métier (p. 35-53). Presses universitaires de Rennes.

Dubet, F. (2002). Le déclin de l'institution. Seuil.

Jaoul-Grammare, M. (2023). Gendered professions, prestigious professions : When stereotypes condition career choices. European Journal of Education, 59(2), 1-26. https://doi.org/10.1111/ejed.12603

Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019). TALIS 2018 : Devenir enseignant Liège. Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement de l'Université de Liège.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice : Development and Validation of the FIT-Choice Scale. The Journal of Experimental Education, 75(3), 167-202. https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202
Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68-81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Mots-Clés: attractivité, perceptions, motivation

La classe d'accueil : un espace de transition professionnelle ?

Marie Housen * [1,2], Christelle Fosséprez * † [1], Krystel Ciura * ‡ [3]

[1] Universite de Liege – Belgique
[2] Haute Ecole Libre Mosane (HELMo) – Belgique
[3] Université de Liège (ULiège) – Quartier Agora, Place des Orateurs, 1 - Bât. B33 4000 Liège, Belgique

L'entrée à l'école maternelle représente un processus clé, non seulement pour les enfants et leurs parents, mais aussi pour les enseignants et les puéricultrices qui prennent en charge les plus jeunes enfants du système scolaire (OCDE, 2007). En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), ce processus est particulièrement marqué par la division institutionnelle des services d'Éducation et d'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE), qui crée une séparation structurelle entre les lieux d'accueil des jeunes enfants et les écoles maternelles (Pirard, 2016). Cette division institutionnelle entretient une dichotomie entre care et éducation (Kaga et al., 2010), affectant la manière dont enseignants et puéricultrices perçoivent et exercent leur rôle au quotidien, et compliquant le développement d'une approche holistique, pourtant recommandée par les instances internationales (European Commission, 2018).
Sur le terrain, cette distinction prend la forme d'une division des responsabilités : les enseignants sont chargés des activités d'apprentissage, tandis que les activités de soin sont confiées aux puéricultrices, lorsque leur présence est prévue (Housen et al., 2024 ; Van Laere, 2017). Dans cette organisation, dès la formation initiale, les puéricultrices sont invitées à prendre une posture d'exécutantes, subordonnées aux consignes des enseignants et, in fine, empêchées de mobiliser pleinement leurs connaissances spécifiques du care (Fosséprez, 2024). Cette hiérarchie implicite privilégie la scolarisation au détriment du *care,* même dans un cadre supposé centré sur les besoins des très jeunes enfants. De leur côté, les enseignants, tiraillés entre les exigences institutionnelles de scolarisation et les impératifs du *care*, expriment un malaise identitaire et affirment ne pas exercer leur " vrai métier : enseigner " (Housen et al., 2024).

Cette organisation institutionnelle met en lumière une problématique centrale : en classe d'accueil, la prédominance des exigences de scolarisation sur les dimensions de care crée des tensions identitaires chez les enseignants, qui se retrouvent dans un rôle hybride pour lequel ils ne sont ni pleinement formés, ni entièrement soutenus. Bien qu'officiellement incluse dans la formation et les responsabilités des enseignants de maternelle, la classe d'accueil devient, de facto, un espace de transition professionnelle non anticipée (Perez-Roux, 2014). Cette situation affecte également les puéricultrices, dont le rôle se voit restreint à une fonction d'assistance subordonnée, en dépit de leur expertise en matière de soins aux jeunes enfants. En conséquence, le travail en classe d'accueil oblige les professionnels à réajuster leur identité et leurs pratiques pour répondre aux attentes multiples de leur environnement. Dans ce contexte, comment comprendre les tensions identitaires vécues par les enseignants, et dans quelle mesure leur formation initiale, ainsi que

*Intervenant
†Auteur correspondant: christelle.fosseprez@student.uliege.be
‡Auteur correspondant: krystel.ciura@uliege.be

les conditions de collaboration avec les puéricultrices, influencent-elles leur capacité à répondre aux besoins spécifiques des jeunes enfants ? Cette communication vise à explorer ces questions en s'appuyant sur les concepts de transition professionnelle et de stratégies d'adaptation des professionnels.

Cette recherche combine une analyse des prescrits des formations initiales et des entretiens compréhensifs menés auprès d'enseignantes, d'étudiantes en puériculture et de formateurs, permettant de saisir les dynamiques identitaires en jeu et les tensions vécues au sein de la classe d'accueil. S'appuyant sur le modèle de la triple transaction : biographique, relationnelle et intégrative (Perez-Roux, 2014), elle propose une analyse des tensions identitaires des enseignants et du rôle subordonné des puéricultrices dans la classe d'accueil. La transaction biographique témoigne des ruptures entre l'identité initialement construite lors de la formation et les compétences nécessaires pour assumer le *care* en classe d'accueil. La transaction relationnelle met en lumière la diversité des attentes institutionnelles, professionnelles et parentales, et comment celles-ci influencent les dynamiques de collaboration entre enseignants et puéricultrices. Enfin, la transaction intégrative invite à réfléchir à la possibilité d'une redéfinition des priorités professionnelles, où le *care* serait davantage intégré au répertoire professionnel des acteurs.
Ces résultats appellent à repenser la formation initiale et continue, en promouvant des dispositifs qui encouragent une collaboration interprofessionnelle renforcée entre enseignants et puéricultrices, ainsi qu'une reconnaissance explicite du rôle du care dans l'éducation des jeunes enfants. En intégrant pleinement les dimensions de care et d'éducation, une approche plus holistique de la formation pourrait contribuer à diminuer le sentiment de rupture entre les attentes institutionnelles et les pratiques en classe d'accueil. Cette réflexion invite à envisager une approche plus intégrée, où les enseignants et les puéricultrices seraient formés conjointement aux métiers de l'educare. Il s'agit donc moins d'envisager des mesures ciblées sur un cadre spécifique, comme celui de la classe d'accueil qui peut être ici considéré comme un analyseur du système et de ses effets sur les vécus professionnels que d'ouvrir l'angle d'approche du système éducatif en tenant compte des différents niveaux de responsabilité d'un système compétent (Urban et al. , 2012) : non seulement individuel, mais aussi institutionnel, interinstitutionnel et de gouvernance pour repenser ensemble et assurer les conditions de mise en œuvre d'une éducation au sens large du terme, qui comprend le care.

Mots-Clés: transition professionnelle, care, formations

La formation des enseignants au défi de l'intégration. Dispositifs, contenus, pratiques, modalités... pour quels effets ?

Claire Benveniste *† [1], Julien Netter * ‡ [1]

[1] Centre Interdisciplinaire de recherche "culture, éducation formation, travail" - Education-scolarisation – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne -UPEC – France

Ce symposium propose de questionner la formation des enseignants sous l'angle de son intégration, processus qui renvoie aux " renforcement des liens qui unissent les éléments d'un système (...), ce dernier étant davantage que la simple somme de ses éléments constitutifs " (Bret, 2005, p. 388). De nombreuses enquêtes montrent que les professeurs des écoles débutants et expérimentés se heurtent à la fragmentation de leur formation qu'ils ne perçoivent pas comme " un tout intégré " (*ibid.*). Les différents éléments constitutifs leur en semblent en effet juxtaposés et isolés les uns des autres et ils parviennent rarement à construire ou reconstruire par eux-mêmes les liens qui pourraient unir ces éléments, ce qui semble nuire au jugement qu'ils portent sur l'efficacité de cette formation.
Les communications de ce symposium s'intéressent aux frontières qui fragmentent aujourd'hui la formation des enseignants et aux réponses possibles qui favoriseraient la circulation des savoirs et l'intégration de la formation par et pour les professionnels en termes de dispositifs, de contenus, de pratiques et de modalités de formation. Le symposium vise ainsi à repenser les dichotomies habituelles entre " théorie " et " pratique ", entre le " terrain " et la " formation académique ", entre " formation disciplinaire " et formation " transversale ". Une communication questionne socio-historiquement les termes de " formation intégrée ", éclairant ainsi cinq communications plus empiriques se référant à différents projets de recherche étudiant des dispositifs inspirés de la *Lesson Study* en formation initiale et continue, en France et en Suisse.

Les effets de ces formations conçues comme plus intégrées sont étudiés à la fois du point du vue des formateurs (transformations du métier et des savoirs convoqués), des enseignants formés (attractivité du métier, manière d'aborder les tensions professionnelles, évolution des pratiques) et des élèves (apprentissages, rapport au savoir et à l'école). C'est finalement la question de la circulation des savoirs entre la recherche, la formation, les enseignants et leurs élèves qui est au cœur de ce symposium qui émarge aux thèmes 1 et 4 du congrès.

Communication 1

La formation des enseignants au défi de l'intégration (Introduction du symposium)

Claire Benveniste et Julien Netter

*Intervenant
†Auteur correspondant: claire.benveniste@u-pec.fr
‡Auteur correspondant: julien.netter@u-pec.fr

En géographie, B. Bret oppose intégration et fragmentation d'un territoire : les éléments constituant un territoire fragmenté " ne sont pas insérés dans un système intégrateur, mais s'ignorent les uns les autres (...) L'espace ne fonctionne pas comme un tout intégré et n'est pas perçu comme tel par les acteurs sociaux " (Bret, 2005, p. 388). Nous mobiliserons, dans ce symposium, une telle définition à la formation, l'intégration désignant alors la constitution " d'un tout à partir de ses éléments constituants " (Knudsen, 1937, cité par Lenoir et Sauvé, 1998, p. 122). Plusieurs enquêtes montrent que les professeurs des écoles débutants ne perçoivent pas – pour filer la métaphore géographique – l'espace de la formation initiale comme un tout intégré (Broccolicchi et al., 2018 ; Daguzon, 2009). Or, il nous est apparu que la formation des enseignants était rarement questionnée en termes d'intégration, alors que les étudiants comme les formateurs des Inspé souffraient au quotidien des conséquences de sa fragmentation. Nous exposons, dans cette introduction, les différents éléments caractérisant la fragmentation de la formation des enseignants pour mieux spécifier ensuite une intégration expérimentée dans l'académie de Créteil (France) et celles dont il sera question dans les différentes communications.

La multiplication des disciplines et la cohabitation de formateurs de différents statuts mènent à des négociations délicates des plans de formation initiale où chacun tente de défendre son point de vue et sa place dans l'institution. Cela conduit à la construction de curricula dont les équilibres sont certes variables d'un Inspé à l'autre ou d'une académie à une autre voire d'un pays à un autre mais qui paraissent le plus souvent caractérisés par une fragmentation des contenus de formation (Perrenoud, Altet & Lessard, 2008) que l'on peut essayer de synthétiser. Une première frontière sépare les enseignements transversaux des enseignements didactiques liés aux disciplines scolaires. Au sein de ces deux blocs, des frontières plus ou moins poreuses existent entre les disciplines dites scolaires d'une part, ainsi qu'entre les disciplines universitaires contributives des enseignements transversaux d'autre part (psychologie, sociologie, philosophie, sciences de l'éducation). En France, un cloisonnement existe également entre les cours à l'Inspé et le stage en alternance, ce dernier faisant intervenir des formateurs de terrain et certains enseignants des écoles de stage dont les discours entrent souvent en dissonance avec les discours tenus à l'Inspé (Broccolichi *et al.*, 2018). G. Mottet signalait déjà en 1992 que " l'inconvénient majeur d'une formule comme l'alternance est de ne pas garantir davantage qu'une simple succession qui juxtapose dans le temps des acquisitions d'ordre théorique et des acquisitions d'ordre pratique, laissant le soin aux stagiaires d'opérer ou non les rapprochements nécessaires. Or il s'agit moins d'alterner que d'articuler " (p. 103-104). Ajoutons enfin à ce tableau l'initiation à et par la recherche, pouvant aborder des problématiques disciplinaires et/ou transversales. Si elle vise justement à mobiliser des savoirs académiques pour penser la pratique, la formation à et par la recherche est en réalité très peu articulée aux stages et aux ateliers d'analyse de la pratique, et les formés ont bien du mal à y trouver du sens (Benveniste, 2023a ; Broccolicchi et al., 2018).

Une telle fragmentation de la formation renvoie à des débats aussi anciens que récurrents concernant l'opposition entre théorie et pratique en formation professionnelle, la place du terrain en formation initiale et continue, le rôle de la recherche dans la formation des enseignants. Nous présenterons et discuterons quelques résultats des recherches quantitative (questionnaire auprès de 532 anciens étudiants) et qualitative (17 entretiens et observations) conduites pour étudier les effets d'une expérimentation menée à Créteil entre 2017 et 2021, qui permettent de reproblématiser les termes des débats. Nous montrerons que lorsque les contenus de formation ne sont pas transmis sur un mode injonctif, en limitant la part des " fiches de préparation " et des préconisations d'activités à mettre en place sur le terrain – sans nier pour autant le besoin légitime des débutants d'être outillés pour " faire classe " dès leur prise de fonction –, les débutants se sentent mieux préparés au métier et parviennent davantage à gérer les dilemmes et les conflits inhérents à leur entrée dans métier. Ils parviennent alors à mieux intégrer des discours qui peuvent sembler contradictoires pour construire leur propre conception du métier et leur regard sur leur pratique

et sur les pratiques de leurs élèves. Nous soutenons finalement l'idée que le reproche souvent formulé d'une formation initiale ou de modules de formation continue " trop théoriques " n'aurait en réalité que peu de liens avec la question de la présence de " théorie " mais signalerait plutôt la difficulté de la formation à s'appuyer sur l'activité réelle des élèves, en prise avec la réalité des salles de classe.

Mots-clés

Formation initiale des enseignants ; Formation continue des enseignants ; Pratiques enseignantes ; Intégration de la formation ; Contenus de formation ; Pratiques de formation

Bibliographie

Benveniste, C. (2023a). *Des difficultés des enseignants débutants confrontés aux inégalités sociales d'apprentissage à un état des lieux de leur formation initiale (2016-2019). Analyse des curricula de formation des enseignants du primaire à l'aune des politiques éducatives contemporaines en France.* Thèse de sciences de l'éducation, 3 janvier 2023. Université Paris 8 Saint-Denis.

Bret, B. (2005). Les notions d'intégration et de fragmentation, approche géographique (Integration and fragmentation, a geographical approach). *Bulletin de l'Association de géographes français*, *82(4)*, 387-392.

Broccolichi, S., Joigneaux, C. & Mierzejewski, S. (2018). *Le parcours du débutant - Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire.* Lille : Artois Presses Université.

Daguzon, M. (2009). De la prescription à la redéfinition de la tâche d'enseignement (étude longitudinale). In Goigoux, R., Ria, L. & Toczek-Capelle, M.-C. (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 101-120).

Knudsen, C. W. (1937). What do educators mean by " integration "? *Harvard Educational Review*, *VII (1)*, 15-26.

Lenoir, Y. & Sauvé, L. (1998). Note de synthèse. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. *Revue française de pédagogie*, *125(1)*, 109-146.

Mottet, G. (1992). Autour des mots. Recherche & formation, 11(1), 139-153.

Perrenoud, P., Altet, M. & Lessard, C. (2008), Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience, De Boeck Supérieur, 280 p.

Communication 2

Formation intégrée : la construction historique d'un concept et ses usages en formation professionnelle

Laurent Veillard

Dans cette communication de nature théorique et historique, notre questionnement porte sur l'origine du concept d'intégration en éducation et formation, son introduction en France et les développements théoriques qu'il a pu susciter en formation professionnelle plus récemment.

Dans un premier temps, nous nous penchons sur l'origine de ce concept apparu au début du siècle dans les réflexions sur l'organisation de l'éducation primaire et secondaire aux Etats-Unis (Lenoir et Sauvé, 1998). L'introduction de cette notion peut notamment s'expliquer du fait : 1) d'un système éducatif décentralisé favorisant l'émergence de différentes initiatives locales et la création de sociétés savantes faisant la promotion d'approches curriculaires et pédagogiques variées, dont plusieurs proposaient des formes d'éducation intégrées ; 2) d'un souci plus marqué aux Etats-Unis qu'en Europe d'une éducation centrée sur le sujet apprenant, le rendant capable de résoudre des problèmes de la vie courante ; 3) de l'influence d'idées philosophiques pragmatistes (notamment issues de la pensée de Dewey) ou encore des promoteurs de la pédagogie par objectifs (avec notamment des auteurs comme Tyler ou Bloom) insistant sur l'importance de l'intégration finale des apprentissages partiels.

Dans un deuxième temps, nous rendons compte de la façon dont le concept d'intégration a été repris en France à la fin des années 80 dans le champ de la formation professionnelle (au sens large, non réduite à la formation des enseignants) plus particulièrement par les penseurs de l'alternance. Dans un contexte de crise économique et de montée du chômage des jeunes, le modèle scolaire de formation jusqu'ici privilégié a été critiqué du fait de sa trop grande coupure avec les réalités des pratiques professionnelles (Pelpel & Troger, 2001 ; auteur, 2023), L'idée s'est répandue, en lien également avec ce qu'ont montré des travaux dans plusieurs champs de recherche (ergonomie, psychologie et sociologie du travail, sciences de l'éducation), que tout ne peut s'apprendre dans des écoles. Une part significative du développement de capacités effectives des futurs travailleurs ne peut se faire qu'en situation professionnelle, par participation progressive aux pratiques de travail (Billett, 2001). Dans cette perspective, l'alternance école/travail apparait comme un principe de formation pertinent. Mais très tôt, les premiers penseurs de l'alternance ont pointé la difficulté majeure des apprenants à mettre en lien et intégrer les expériences et les savoirs acquis d'une part, via les enseignements à l'école et d'autre part, lors des moments de stage sur des lieux de travail (Lerbet, 1993). C'est pour problématiser cette difficulté et faire des propositions d'organisation pédagogique des formations en alternance, souvent en rupture avec la forme scolaire, que la notion d'*intégration* (ou d'*alternance intégrative*) a été mobilisée. Par exemple Geay et Sallaberry (1999) ont proposé les bases d'une didactique de l'alternance, consistant à partir des expériences vécues par l'apprenant lors des périodes en situation de travail pour introduire de nouveaux savoirs à l'école. L'objectif est de favoriser l'intégration de ces savoirs aux expériences pratiques.

Cependant, ce type d'approche qui nécessite de rompre avec les normes scolaires et disciplinaires s'est avérée très difficile à mettre en œuvre en pratique. En premier lieu, il est très difficile d'articuler de façon cohérente sur le plan didactique une progression des situations de formation en école qui soit alignée et cohérente avec les situations vécues successivement par les apprenants en milieu professionnel. Les finalités, normes d'organisation, pratiques et savoirs propres à chaque type d'institution restent trop différents pour y parvenir et les parcours en milieu professionnel des stagiaires ou apprentis sont hétérogènes du fait des spécificités des organisations qui les accueillent. En second lieu, les disciplines d'enseignement gardent leur pertinence didactique pour assurer la transmission de nombreux savoirs qui sont importants pour la formation des futurs travailleurs (auteur, 2017). Des travaux plus récents ont alors proposé d'autres modèles ou dispositifs pédagogiques favorisant l'intégration sans remettre en cause la nécessité d'enseignements disciplinaires. Dans une troisième partie de notre exposé, nous donnons un aperçu de deux d'entre eux : le modèle de pédagogie connective (Tynjälä, 2008) ; l'approche par les situations intermédiaires (auteur et al., 2024) entre situations scolaires et situations professionnelles.

Mots-clés

Intégration en formation ; Formation professionnelle ; Alternance

Bibliographie

Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice.* Allen & Unwin Academic.

Lenoir, Y., & Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: Un état de la question. 2-Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 125, 109-146.

Lerbet, G. (1993). Alternance et cognition. *Education permanente*, 115, 65-77.

Pelpel, P., & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique.* L'Harmattan.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.

Communication 3

Articuler théorie et pratique en formation : l'exemple des *lessons studies*

Anne Clerc-Georgy et Isabelle Truffer Moreau

En Suisse romande, les premiers degrés de la scolarité (4 à 8 ans) ont été passablement bousculés ces dernières années. En effet, depuis 2000, la formation des enseignants est identique pour tous les enseignants des degrés 1 à 12 (4 à 12 ans) et, depuis 2006, les premières années sont obligatoires dès l'âge de 4 ans. Ces éléments ont participé à une primarisation des pratiques enseignantes couplée à une diminution ou même une disparition du jeu dans les classes en Suisse (Gilliéron Giroud, et al., 2014 ; Clerc-Georgy & Duval, 2020) comme en France (Garnier, 2009 ; Thouroude, 2010) ou ailleurs (Duval et Bouchard, 2013 ; Fleer, 2011 ; Nicolopoulou, 2011). À ceci s'ajoute une augmentation importante du signalement d'enfants dit à besoins particuliers dès les premiers jours de l'école (Dutrevis et al., 2022). C'est dans ce contexte que nous proposons des formations visant le développement professionnel d'enseignants en activité pour faire évoluer les pratiques professionnelles à l'aune des recherches les plus récentes concernant l'éducation du jeune enfant (Pramling et al., 2019 ; Hedegaard et Edwards, 2023 ; Fleer, 2021 ; Clerc-Georgy et al.,2020). Dans la perspective d'une alternance intégratrice, le dispositif *lesson study* (LS), notamment au sujet des premiers degrés de la scolarité (Fernandez et Chokshi, 2002 ; Ljung-Djarf et Holmqvist, 2012 ; Ljung-Djarf et Magnusson 2010) a attiré notre attention. Ce dispositif de recherche collaborative permet d'organiser et structurer la rencontre de savoirs académiques et de savoirs expérientiels, dans le but de construire une vision partagée d'un problème et des options de sa régulation, puis de les mettre à l'épreuve dans un temps d'observation et d'intervention également partagé.

Plusieurs travaux relèvent l'importance d'équilibrer, dans les premiers degrés de la scolarité, activités initiées par les enfants et initiées par les adultes (Siraj-Blatchford et al., 2002). Ceci correspondrait à une pratique adaptée au développement du jeune enfant (Wall et al., 2015). Par ailleurs, le jeu imaginaire ou de faire semblant est considéré comme une activité essentielle au développement des enfants entre 3 et 7 ans (Brèdikytè et Hakkaraien, 2023). Il peut être investi pédagogiquement pour permettre aux enfants d'apprendre à s'émanciper des situations concrètes, à agir consciemment et à s'investir volontairement dans de nouveaux apprentissages (Clerc-Georgy, 2021). C'est donc dans le but de construire des pratiques professionnelles qui, à la fois prennent en compte les activités initiées par les enfants pour saisir ou provoquer des

opportunités d'apprentissage et font une place au jeu imaginaire, que nous avons adapté le dispositif collaboratif *lesson study* dans le cadre de formation continue d'enseignantes.

Les données retenues ici sont des questionnaires soumis aux participantes à la fin des cinq rencontres, complétés par les notes de séances (préparations, observations et debriefing) prises par les formatrices, relevant questionnements des enseignantes et récits d'autres pratiques tentées en classe hors des temps de formation. Afin de saisir l'impact du dispositif LS sur le développement professionnel des participantes, en lien avec la question de l'alternance entre apports théoriques et expériences collectives en classe, nous avons analysé les questionnaires de manière qualitative et thématique. Cette analyse vise la compréhension des conceptions des enseignantes du jeu et des activités initiées par les enfants ainsi que de l'évolution de leurs connaissances. L'analyse des récits de pratique et des discussions collectives a permis de relever les pratiques reprises par les enseignantes à leur compte ou pas, ou transformées et articulées avec les savoirs scientifiques proposés. Enfin, l'analyse du dispositif mis en œuvre s'est appuyée sur les caractéristiques de la méta-analyse de Fernagu (2022) à propos d'une alternance efficace.

Les résultats ont montré des évolutions des conceptions et pratiques au niveau : 1) de la nature des connaissances construites ; 2) du déplacement de l'attention des enseignantes des comportements observables vers les processus d'apprentissage ; 3) de l'intérêt pour des pratiques professionnelles détachées des qualités et des performances individuelles ; 4) des nombreuses prises de risques pour sortir des routines ; 5) de la conscience de la nécessité de considérer les savoirs autrement.

Les résultats prometteurs conduisent à poser la question des adaptations possibles du dispositif mené ici au contexte de la formation initiale. La démarche collaborative propre aux LS pourrait être l'occasion de faire travailler ensemble différents formateurs de la Haute École Pédagogique, des formateurs de terrain et des étudiants en formation. Les outils théoriques et les expériences pratiques partagés pourraient contribuer à accentuer, chez les formateurs de terrain, la volonté et les moyens d'assumer une expertise en matière de formation, la capacite à varier les modalités d'étayage, et un usage de la théorie comme un vecteur de sens pour soi et les stagiaires (Truffer Moreau, 2021). Enfin, la mise à l'épreuve, dans le cadre de ces LS, des discours produits en formation permettraient de les questionner, de les modérer, de les faire évoluer, de les illustrer, de les rendre vivants ou encore de les valider.

Mots-clés

Lesson study ; Pratiques, Formation des enseignants

Bibliographie

Bredikyte,M. & Hakkaraien,P. (2023) Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood. In A.-C., Faldet,T.-A. Skrefsrud & H.M.Somby (Eds.), *Loering i et Vygotsky-perspectiv: Muligheter og Konsekvenser for apploeringen.* (pp.61-83).

Fernagu, S. (2022). *Etat de l'art de la pédagogie de l'alternance : enjeux, pratiques et principes directeurs.* CESI, OPCO21, Observatoire paritaire des competences de la metallurgie. hal-04105707

Fernandez, C., & Chokshi, S. (2002). A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. Phi Delta Kappan, 84(2), 128-134.

Hedegaard, M. & Edwards, A. (2023). *Taking Children and Young People Seriously. A Caring*

Relational Approach to Education. Cambridge University Press.

Ljung-Djärf, A., & Holmqvist Olander, M. (2012). Using learning study to understand preschoolers' learning: Challenges and possibilities. *International Journal of Early Childhood, 45*, 77-100.

Siraj-Blatchford, I., Silva, K., Muttock, S., Gilden, R. et Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Research Report RR356). University of Oxford, Department of Educational Studies. https://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf

Communication 4

À quelles conditions un dispositif d'enquête collaborative peut-il favoriser l'intégration des apports en formation ?

Marion van Brederode, Valérie Lussi Borer et Armanda Läng

Comme indiqué dans le texte de présentation de ce symposium, une difficulté rencontrée par de nombreux instituts de formation réside dans la capacité à accompagner les enseignant-es en formation initiale à réaliser des liens entre les différents éléments de leur formation. Cette difficulté peut se situer par rapport à la mise en cohérence des apports des approches didactiques disciplinaires avec celles des approches pédagogiques, sociologiques et psychologiques. Elle réside également dans la mise en cohérence entre les éléments issus de l'expérience débutante sur le terrain avec les savoirs académiques prodigués dans les institutions de formation. La multiplicité des lieux de formation, la multiplicité des acteurs/trices qui interviennent dans la formation sans que ces dernier-es ne soient nécessairement en articulation, bref, les structures, les programmes et les démarches de formation participent à cette fragmentation (Perrenoud, 2002). Un autre élément semble y participer également. Il s'agit du " spectre de l'évaluation certificative " qui pèse sur les formé-es tout au long de leur formation et qui limite leur possibilité de s'engager réellement dans une attitude réflexive authentique qui pourrait faciliter l'intégration (Serres et al., 2004).

Cette communication présente l'étude des effets d'un dispositif d'analyse de la pratique professionnelle (APP) qui a été mis en place dans le cadre de la formation initiale des enseignant-es du secondaire à l'université de Genève. Un-e chargé-e d'enseignement encadre un groupe d'étudiant-es avec lequel il-elle travaille tout au long de la deuxième année de formation. Chaque étudiant-e rapporte au reste du groupe un extrait, qu'il juge problématique, de son activité professionnelle au moyen d'une vidéo. Elle est travaillée par le groupe sur le mode d'une enquête collaborative (Lussi Borer et Muller, 2015) en considérant que les problèmes de métier rapportés sont typiques du genre professionnel débutant. Elle permet d'accéder au réel de l'activité qui est plus dense que l'activité réalisée et plus riche que l'activité vue de l'extérieur. En effet, le réel de l'activité comprend aussi les activités suspendues, contrariées, empêchées voire les contre-activités (Clot, 2008). À l'aune des révélations rendues possibles par l'auto-confrontation, les interprétations réalisées par le groupe sont révisées et des pistes pour l'action sont partagées.

Ce dispositif semble a priori un bon candidat pour favoriser l'intégration par les enseignant-es des différents apports de leur formation. D'abord, il constitue un espace " hors menace " (Lévine & Moll, 2001) du point de vue de l'évaluation car la seule " participation " et l'adhésion au contrat de fonctionnement du dispositif APP suffit à en assurer la validité en termes de crédit. Ensuite, parce que le dispositif d'enquête collaborative est supposé favoriser l'entrée dans des processus de renormalisation (Schwartz & Durrive, 2009) consistant en un travail permanent de renouvellement pour soi des règles d'élaboration de son expérience et des règles à suivre dans l'action (Lussi Borer & Muller, 2014).

Pour vérifier cette hypothèse et comprendre les conditions qui favorisent l'intégration dans ce dispositif d'enquête, nous analysons un corpus constitué de la transcription de 22 séances de 45 minutes d'APP à l'aide d'indicateurs issus de la pragmatique peircienne (Lussi Borer, van Brederode & Gaudin, à paraître). Les échanges entre les participant-es et le/la formateur/trice au cours de ces séances sont codés à l'aide de 5 catégories (a) temporalité de l'activité, (b) appartenance de l'activité, (c) niveau de saisie de l'activité, (d) processus interprétatif de l'activité, et (e) normes de viabilité de l'activité pour rendre compte, en particulier, de la dynamique des relations entre les activités singulières et contextualisées (dimensions concrètes) et les activités génériques et décontextualisées (dimensions abstraites). Cette analyse est complétée par l'analyse de contenus de l'enregistrement des 8 échanges (environ une heure) ayant eu lieu dans chaque groupe de 3 à 4 enseignant-es en formation ayant présenté leur extrait vidéo au cours de la même semaine et qui se réunissent à la suite pour discuter des apports et des limites du dispositif ainsi qu'en rédiger une synthèse écrite.

L'analyse est en cours et des résultats plus complets seront discutés pendant le symposium. Cependant, il apparaît d'ores et déjà que le processus interprétatif qui favorise l'intégration est l'abduction et que ce dernier est souvent facilité (1) lorsque le/la formateur/trice exploite ou propose un fait surprenant générant de l'étrangeté et (2) lorsque les propos des formé-es sont pris en considération depuis leur système interprétatif, ce qui leur permet de se sentir légitimes et livrer de manière authentique leurs réactions et analyses spontanées, permettant d'éviter qu'ils/elles se cantonnent à des propos convenus ou correspondant à ce qu'ils/elles pensent que leurs formateur-trices veulent entendre.

Mots-clés

Formation des enseignant-es ; Analyse de la pratique ; Enquête collaborative

Bibliographie

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

Lévine, J. & Moll, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse.* ESF.

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du " voir " pour le " faire " en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins, & R. Etienne (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 65-78). De Boeck.

Lussi Borer, V. et Muller, A. (2015). 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, *Apprendre à enseigner* (pp. 193-207). Presses universitaires de France.

Lussi Borer, V., van Brederode, M., Gaudin, C. (à paraître). *Étude de dispositifs d'enquête collaborative au prisme des dimensions concrètes et abstraites de l'activité.* In M. Blondeau et N. Perrin. *Analyse de l'activité : articulation des caractéristiques abstraites et concrètes en formation.* Octarès éditions.

Perrenoud, P. (2002). Les disciplines de référence dans la formation des enseignants. In Hörner, W., Schulz, D. und Wollershein, H.W. (dir.) *Berufswissen des Lehrers und Bezugwissenshaften der Lehrerbildung* (pp. 199-224). Leipziger Universität Verlag.

Schwartz, Y., & Durrive, L. (Eds.) (2009). L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II). Octarès éditions.

Serres, G., Ria, L. & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Revue française de pédagogie, 49*, 49-64.

Communication 5

La circulation des savoirs au sein des " constellations " : le cas des formateurs en formation

Morgane Le Gouellec et Margaux Pigeault

Les évaluations nationales (DEPP) et internationales (TIMSS, PISA) mettent en exergue depuis les années 1990 deux problèmes de l'école française : l'augmentation des écarts socialement marqués de réussite entre les élèves et, la baisse des performances des élèves à la fin de l'école primaire, particulièrement nette en mathématiques, en dépit des politiques publiques compensatrices. La France, comme les Etats-Unis avant elle (Stiegler et Hiebert, 1999), a alors cherché des solutions aux difficultés de son système scolaire en s'inspirant de pays où les élèves obtiennent les meilleurs résultats aux évaluations internationales. En 2018, suite aux préconisations du plan Villani-Torossian (Torossian et Villani, 2018), la formation continue des enseignants du primaire est ainsi réformée en s'inspirant du modèle des *Lesson Studies*. Ce type de formation continue, née au Japon dans les années 1890, s'organise autour de plusieurs étapes : les enseignants d'une équipe-école se mettent d'accord sur un objet d'enseignement sur lequel ils aimeraient travailler ; ils se documentent sur le sujet puis élaborent collectivement une leçon ; l'un des participants met en œuvre la leçon dans sa classe devant ses collègues et s'en suit une analyse collective de la séance (Miyakawa et Winslow, 2009). Cette nouvelle formation continue, nommée " Constellations ", fait écho à plusieurs titres à la notion de " formation intégrée " (OCDE, 2015) bien que le rapport Villani-Torossian ne l'évoque pas en ces termes. Les *Lesson Studies* ont pour objectif d'intégrer pleinement les pratiques professionnelles des enseignants en situation de travail en se servant d'exemples réels tirés du travail des élèves et des enseignants. Depuis quelques années, les politiques françaises de formation continue des enseignants suivent donc cette tendance, en affichant l'objectif de redresser les résultats des élèves et réduire les inégalités scolaires.

Notre travail, qui s'inscrit dans une recherche collective financée dans le cadre d'un PIA4, interroge la reconfiguration et la traduction des logiques à l'œuvre dans la chaîne de diffusion cette nouvelle politique éducative, des prescriptions institutionnelles aux adaptations par les acteurs sur le terrain, ainsi que la manière dont circulent et se reconfigurent les savoirs à chaque maillon de la chaîne. Les " constellations " sont menées au niveau des circonscriptions, et parfois prises en charge au niveau départemental. Quatre niveaux d'acteurs sont impliqués : les formateurs de formateurs (grande diversité d'acteurs) les formateurs (Conseillers pédagogiques de circonscription ou départementaux, référents " mathématiques " ou " français " de circonscription), les enseignants et, par répercussion, les élèves. Toutefois, cette communication s'intéressera spécifiquement aux formateurs qui mettent en place les " constellations " et à leur formation. Plus particulièrement, nous questionnerons le savoir qui leur est transmis et la manière dont il est articulé autour d'une logique de *formation intégrée*. Nous mobiliserons les travaux de sociologie du curriculum, au sens de Bernstein (1967), afin de tenter de reconstruire le curriculum de formation, de saisir la manière dont les savoirs circulent et se transforment des formateurs de formateurs, aux formateurs. En parallèle, la notion de pratique développée par Bourdieu (1974), qui met en lumière les ajustements réalisés par les acteurs en situation d'interaction avec les autres acteurs dans un contexte donné, sera mobilisée pour structurer l'analyse. Cette recherche

s'appuie sur une enquête de type ethnographique, qui nous a amenées à réaliser à la fois des observations, des entretiens et à nourrir nos analyses des discussions informelles avec les acteurs de nos terrains. Nous avons étudié la mise en place des formations en constellations en mathématiques au sein de quatre circonscriptions situées dans des territoires socialement défavorisés de Seine-Saint-Denis et marquées par leurs résultats particulièrement faibles aux évaluations nationales en mathématiques.

En revenant sur les injonctions propres à la mise en place des formations en constellations en France et en les comparant au cadre des *Lesson Studies* tel qu'il est déployé dans d'autres pays, nous montrerons qu'en touchant à la fois aux lieux, aux modalités et aux contenus de la formation continue, la mise en œuvre des " constellations " transforme massivement et dans un temps très court le travail des formateurs. Il est donc possible de se demander si la formation des formateurs intègre ces nouvelles contraintes dans son curriculum de formation. De plus, le morcèlement des acteurs chargés de former les formateurs (formateurs de l'INSPE, Conseillers pédagogiques de circonscription ou départementaux, formateurs de Canopé), son pilotage à différents niveaux (national, académique, départemental) ainsi que le caractère relativement descendant des séances de formation nous amènent à questionner la nature des savoirs qui y circulent et, plus largement, la dimension plus ou moins intégrée de la formation des formateurs : comment les savoirs théoriques et pratiques sont-ils articulés ? Les questionnements professionnels des formateurs sont-ils pris en compte ? Si oui, de quelle manière ? Et enfin, quelle place est accordée au travail et pratiques des enseignants qui seront *in fine* formés en constellations ?

Mots-clés

Formation continue des enseignants ; Formation en constellations ; Circulation des savoirs

Bibliographie

Bernstein B. (1967). Écoles ouvertes, société ouverte ? Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques.* De Boeck Université.

Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie, 15*(1), 3-42.

Miyakawa, T. et Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: Étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, *3(1).*

OCDE, (2015) Intégrer la formation continue au sein des établissements, l'une des clés de la réussite des enseignants, *L'enseignement à la loupe*, Paris : OCDE.

Stigler, J. W. et Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom.* New York Free Press.

Torossian, C. et Villani, C. (2018). 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques. https://cache.media.edu

Communication 6

Influence d'une " Constellation " sur les pratiques d'enseignement : du processus de représentation d'un problème à l'usage du " schéma en barre "

Emma Archimbaud

Notre étude se concentre sur les effets d'un dispositif de formation continue, appelé " Constellation ", sur le développement des pratiques des enseignants participants. L'approche que nous adoptons consiste à étudier le collectif de formation en considérant les différentes individualités qui le composent. Ce choix s'inscrit dans notre volonté de tenir compte de la composante personnelle des pratiques (Robert & Rogalski, 2002) et de son influence sur leur développement potentiel. Ainsi, nous cherchons à mettre en évidence les effets contrastés du dispositif sur la pratique des enseignants, en fonction de leurs caractéristiques individuelles. Nous interrogeons également le rôle de la Référente mathématique de circonscription (RMC) qui anime ce dispositif, en particulier le contenu de ses tentatives d'influence qui tendent à promouvoir le discours institutionnel. Le dispositif de formation étudié porte sur la résolution de problèmes arithmétiques, et plus précisément sur le processus de représentation du problème (Julo, 1995) à l'aide de registres sémiotiques. Le recours à la schématisation sous forme de diagramme en barre, communément appelé " schémas en barre ", a donné lieu à de nombreux échanges au sein du collectif. Par conséquent, la présentation de nos résultats se concentrera sur cet aspect du travail collectif.

Dans la mesure où nous cherchons à étudier les pratiques enseignantes et leur potentiel développement à la lumière des dimensions sociale, institutionnelle et personnelle qui les déterminent, nous inscrivons notre recherche dans le cadre théorique de la double approche didactique et ergonomique (Robert & Rogalski, 2002). Nous empruntons également des référents théoriques issus de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), en particulier la notion de concepts organisateurs.

Le recueil de nos données s'est déroulé tout au long de la formation, qui s'est étalée sur une année scolaire, ainsi qu'après celle-ci, afin d'observer si des traces héritées des échanges s'étaient inscrites durablement dans les pratiques. Nous avons sélectionné trois enseignants parmi la dizaine qui constituait le groupe de travail, en nous basant sur la diversité de leurs caractéristiques personnelles – trajectoire de formation, appétence pour les mathématiques, etc. L'objectif était de profiter de la variabilité supposée des effets sur les pratiques pour contraster nos résultats. Notre corpus est constitué d'observations et d'enregistrements des échanges au sein du collectif, ainsi que d'observations et de captations vidéo des séances en classe. Des entretiens semi-directifs et des entretiens d'auto-confrontation menés auprès des enseignants complètent ce corpus.

À l'aune de nos résultats, nous discuterons dans quelle mesure les promesses de ce nouveau dispositif de formation, inspiré des *lesson studies*, ont été tenues. En perspective, nous proposons de questionner les résultats obtenus au sein de la constellation avec ceux d'un autre collectif de travail engageant des enseignantes et des chercheures au sein d'un Lieu d'éducation associé.

Mots-clés

Constellation ; Développement de la pratique, Résolution de problèmes mathématiques

Bibliographie

Batteau, V. (2018). *Une étude de l'évolution des pratiques d'enseignants primaires vaudois dans le cadre du dispositif de formation lesson study en mathématiques* (Thèse de doctorat, Université de Genève). Archive ouverte UNIGE. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106282

Hartmann, F. et Masselin, B. (2019). Ingénieries de formation en mathématiques : des réalisations inspirées des Lesson Studies. *Bulletin de l'APMEP, 534*, 48-55. https://bibnum.publimath.fr/AAB/AAB1

Julo, J. (1995). *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques.* Presses Universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.140957

Paquay, L., Altet, M., Bru, M., Pastré, P., Robert, A., et Tupin, F. (2007). Quel est l'intérêt du concept d'" organisateurs des pratiques enseignantes " pour la formation des enseignants ?. *Recherche et formation, 56*, 139-153. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1004
Robert, A. et 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, 2*(4), 505-528. http://doi.org/10.1080/14926150209556538

Mots-Clés: Formation initiale des enseignants, formation continue des enseignants, pratiques enseignantes, intégration de la formation, contenus de formation, pratiques de formation

La reconversion professionnelle dans l'enseignement : penser de nouvelles pistes de formation

Isabel Voirol-Rubido * [1], Julie Mudry [1]

[1] Haute école pédagogique du canton du Valais – Suisse

Le recours à la formation des personnes en reconversion professionnelle dans l'enseignement, interroge l'organisation classique des offres de formation dans ce domaine. Quelles offres de formation proposer à ces publics ? Sous quelles modalités ? Comment articuler les curricula proposés avec le bagage de compétences acquis en amont par ces personnes désireuses de se former à un nouveau métier ? Comment les valoriser dans le parcours de formation ? Comment organiser le programme de formation de manière à le rendre compatible avec une vie personnelle et familiale ? Questions auxquelles les prestataires de formation doivent répondre dans les limites d'un cadre légal et budgétaire imposés par les politiques éducatives.
Cette contribution questionne le degré d'adéquation de l'offre de formation à l'enseignement en Suisse avec les besoins des personnes en reconversion professionnelle à travers l'étude du cas des diplômés de la filière de l'enseignement secondaire (FS) proposée à la Haute école pédagogique du canton du Valais (HEP-VS). Elle cherche ainsi à étayer des pistes d'amélioration pour optimiser son efficacité afin que le prix de l'investissement consenti en vaille la chandelle pour toutes les parties prenantes (Hanhart & Voirol-Rubido, 2023). Elle interroge également l'impact que pourraient avoir ces éléments sur la gouvernance des institutions de formation à l'enseignement secondaire en Suisse.

Quelle soit subie ou volontaire, la reconversion professionnelle est une phase de transition induisant une décentration professionnelle, sociale, personnelle et familiale (Monin et Rakoto-Raharimanana, 2019) qui a des répercussions aussi bien identitaires (Kaddouri, 2019, Pérez-Roux, 2019), qu'économiques ou sociales induisant des besoins spécifiques qui conduisent ces publics à rechercher bien souvent des parcours de formation individualisés, personnalisés et flexibles (Joller-Graf, 2023) ainsi qu'un accompagnement approprié (Negroni, 2013).

Le dispositif méthodologique mis en place pour étayer la réflexion et proposer des pistes d'amélioration des dispositifs de formation destinés aux publics en reconversion professionnelle a combiné une récolte de données quantitatives et qualitatives. Un questionnaire en ligne a été adressé aux diplômés des filières de formation à l'enseignement secondaire reconvertis dans l'enseignement, formés ces cinq dernières années, âgés d'au moins trente ans à l'entrée en formation et dotés d'une expérience professionnelle dans un domaine éloigné de l'enseignement. Cela concerne 74 diplômés entre 2018 et 2022 engagés dans un processus de changement de voie professionnelle, qu'il ait été choisi ou subi (Negroni, 2013). La récolte des données quantitatives a été complétée par une récolte de données qualitatives par focus group apportant un éclairage sur les perceptions

*Intervenant

des atouts et des faiblesses de la formation à l'enseignement secondaire par trois diplômés de la HEP-VS en phase de réengagement professionnel dans l'enseignement.

Le traitement des données par thématiques a mis en exergue un certain nombre d'éléments qu'il convient de discuter. Une attente forte à ce que l'offre de formation soit efficace et individualisée, d'une part. Et, d'autre part, un besoin de reconnaissance d'une identité propre de formés en reconversion professionnelle dotés d'un bagage de compétences transférable ce qui les légitimerait à intervenir activement dans le dispositif de formation.

La formation doit être efficace, c'est-à-dire, pour nos formés, s'appuyer sur des réalités professionnelles concrètes favorisant l'opérationnalité des compétences et la compréhension du milieu scolaire. Des efforts concernant les modalités d'évaluation sont notamment suggérés. Il s'agirait de réduire le volume de dossiers écrits à rendre au profit de modalités favorisant les échanges réflexifs telles que les examens oraux, les synthèses de productions scientifiques à mettre en commun avec les pairs ou le partage d'expériences. Les travaux de groupe sont pour leur part jugés contraignants en termes d'organisation mais représentent un atout de socialisation important pour ces formés.

Les formés en reconversion professionnelle revendiquent des parcours de formation individualisés, flexibles et ancrés dans la pratique afin de capitaliser leurs expériences professionnelles et de vie durant tout le parcours de formation et de concentrer leurs efforts davantage dans le développement de compétences spécifiques à l'enseignement, indispensables à la pratique du métier, garantes à leurs yeux d'une insertion professionnelle future réussie et donc d'une rentabilisation de l'investissement consenti. Sont ainsi suggérés la mise en place d'un parcours de formation accéléré avec moins de théorie, plus de lectures scientifiques et une rémunération des stages ou un dédommagement financier.

Ces formés revendiquent, par ailleurs, une identité propre, distincte de celles des autres formés, qui les légitimerait à contribuer activement au processus de formation, notamment en collaborant avec les formateurs lorsque les domaines de compétences se rapprochent de leur expertise professionnelle initiale.

Ces résultats soulèvent au moins trois points de discussion. Le premier questionne la nature de la formation souhaitée par les personnes en reconversion professionnelle dans l'enseignement, qui (2) impacte les mécanismes de financement des institutions de formation à l'enseignement en Suisse ainsi que (3) le rôle de l'Etat à la fois employeur des enseignants et régulateur politique des institutions publiques de formation.

Mots-Clés: reconversion professionnelle, formation à l'enseignement, efficacité

Les effets potentiels du modèle gestionnaire appliqué au champ scolaire sur l'accueil des étudiants stagiaires dans les écoles

Stéphanie Frigout *† [1]

[1] Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – France

" *Tu ne seras pas une décharge mais une charge pour moi cette année* ". Sarah, étudiante en deuxième année de Master MEEF 1er degré, est ainsi accueillie par l'enseignante qu'elle doit remplacer dans sa classe, un jour par semaine, pour lui permettre d'effectuer les tâches propres à sa deuxième fonction de directrice.
Lors de leur premier stage en responsabilité, les étudiants disent de plus en plus souffrir de solitude ou de l'accueil mitigé qui leur est réservé dans leur école d'affectation. Si les attentes des étudiants envers l'équipe éducative sont légitimes, elles viennent se superposer aux diverses injonctions institutionnelles, de plus en plus vécues par les enseignants comme paradoxales ou oppressantes, et dont la banalisation participe du sentiment d'incompétence associé. L'accueil de l'étudiant stagiaire, s'ajoute donc à la liste des contraintes imposées ; désubjectivé, il devient une charge supplémentaire. C'est dans ce contexte social, qui assigne à l'École un rôle de plus en plus considérable, que le modèle gestionnaire néolibéral (de Gaulejac, 2011), porté par une vision techniciste, performante et managériale, progresse au sein des métiers de l'éducation. Sa diffusion dans les textes et discours institutionnels s'effectue via une " novlangue managériale " (Vandevelde-Rougale, 2022) nourrie de mots-phares ou de " slogans " percutants tels que *chocs des savoirs, excellence*, *savoirs fondamentaux*, rivalisant avec d'autres comme *bienveillance, confiance, empathie* ou *inclusion*, chargés en positivité et prévenant conséquemment tout désaccord. L'injonction titrant la circulaire de rentrée 2024 - *" ne laisser aucun élève au bord du chemin* " - en est une autre illustration. Dans une telle logique, le questionnement autour du lien éducatif dans ses dimensions intersubjectives et intrapsychiques, dans ce qu'il met en mouvement de processus complexes et en parti inconscients, est évacué.

Si l'attractivité des métiers dits de la relation réside notamment dans les liens qui s'y tissent, dans le soutien des pairs et du collectif face aux difficultés rencontrées, quels sont les effets subjectifs de la progression de ce modèle gestionnaire et des slogans associés, comme autant de " mots-muselières, mots-anesthésiques " (Raynal, 1997), sur les enseignants et sur leurs relations au sein des écoles ?

C'est pour apporter des éléments de réponse à cette question que j'ai inscrit mes travaux de recherche dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Je propose ici de croiser l'analyse d'entretiens cliniques à visée de recherche, dont la consigne invitait les enseignants à s'exprimer autour du mot *bienveillance,* et de récits écrits d'étudiants

*Intervenant
†Auteur correspondant: stephanie.frigout@u-pec.fr

en master MEEF 1er degré ayant finalement décidé de changer de voie professionnelle. Leur analyse en appui sur un appareillage théorique emprunté à la psychanalyse, révèle que les étudiants stagiaires sont pris dans des contradictions fortes - sentiment d'abandon contre angoisse d'empiètement, idéal du moi professionnel et confrontation au réel du terrain ou encore, désir de se former et éprouvé d'incompétence devant les attentes institutionnelles – générant des conflits psychiques potentiellement douloureux. Cette traversée d'une forme d'" adolescence professionnelle " (Blanchard-Laville, 2013) provoque chez les étudiants stagiaires des tensions prégnantes entre le désir d'affirmer leur identité et l'angoisse liée à la perte de repères et aux vécus psychiques de deuil ; elle les porte à chercher et parfois fantasmer des figures tutélaires qui viendraient faire médiation entre eux et " les autres " - élèves et parents d'élèves notamment - et les aider à trouver leur juste place.

Comment lutter contre cette emprise du modèle gestionnaire qui participe à l'effacement du sujet, à la dilution du " je " ? Comment faire face à la montée de la protocolisation et s'assurer que le langage permette encore de soutenir des significations partagées ? Comment recréer du désir autour du métier et du partage au sein des équipes ?

Des espaces de paroles pourraient être proposés aux enseignants et aux étudiants stagiaires pour mettre en partage les ressentis singuliers, parfois violents et culpabilisants, éprouvés dans la classe. Ces dispositifs autoriseraient les professionnels à repenser leur rapport subjectif aux prescriptions institutionnelles et à les mettre au travail en résonance avec les situations qu'ils vivent quotidiennement. Ils pourraient également leur permettre de " s'approprier subjectivement des capacités à soutenir " leur posture professionnelle (Blanchard-Laville, 2019) en évitant ainsi les possibles mouvements de réification des liens (Cifali, 2019) induits par le modèle gestionnaire.

Bibliographie :

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner.* Paris : PUF.

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. (2019). P*réserver un lien. Éthique des métiers de la relation.* Paris : PUF.

Gaulejac, V (de). (2011/4). " Management, les maux pour le dire ". *C.E.R.A.S/ " Revue Projet ".* no323. pp. 61-68.

Raynal, H. (1997). Le français et les algues tueuses. *Missives,* 44-51.
Vandevelde-Rougale, A. (2022b). *La novlangue managériale, un virus socio-psycho-linguistique ? Bulletin scientifique, fascicule philologie*, série A, vol. XXXI.

Mots-Clés: novlangue managériale, conflits psychiques, lien

Mobilité professionnelle des enseignants dans les écoles urbaines : cartographie du paysage éducatif francophone à Bruxelles

Alice Colignon * [1], Virginie März [2], Catherine Van Nieuwenhoven [1]

[1] UCLouvain – Belgique
[2] UCLouvain – Belgique

Les pénuries d'enseignants sont reconnues comme un phénomène complexe lié à différents facteurs, dont la mobilité professionnelle des enseignants (Sutcher et al., 2019). Toutefois, examiner ces manques d'enseignants exclusivement au niveau national masque d'importantes variations entre écoles, contribuant à une perception erronée d'une pénurie " massive et généralisée ", alors que certains établissements connaissent des surplus d'enseignants (Edwards et al., 2024). Dans la capitale belge, Bruxelles, bien que les manques d'enseignants soient considérés comme importants (EACEA et al., 2018), il n'existe pas de " vision dynamique de la situation de pénurie " (Projet de décret pool local de remplacement, 2022, p.23). Afin d'évaluer l'ampleur du manque et de la mobilité des enseignants à Bruxelles tout en en révélant la variabilité liée aux caractéristiques des écoles, cette étude examine les questions suivantes :
(1.1) Quelles sont les configurations de la mobilité professionnelle à Bruxelles (formes, destinations) ?

(1.2) Quels sont les profils des écoles parvenant à maintenir leurs enseignants (dans l'école et/ou à Bruxelles) ?

Pour y répondre, nous avons mobilisé des données rétrospectives sur l'emploi recueillies par l'Administration générale de l'enseignement (AGE) francophone pour les écoles ciblées sur six années scolaires (2017-2018 à 2022-2023, mois par mois). Nous avons fusionné les informations sur la population des enseignants à Bruxelles (e.g., données démographiques, diplôme) avec celles des établissements (e.g., réseau d'enseignement, indice socio-économique). Cela permet d'obtenir une vue d'ensemble de la mobilité professionnelle et de ses variations en fonction de caractéristiques individuelles et organisationnelles, tout en différenciant les migrations intra et extra-Bruxelles. Pour comprendre les différences de mobilité professionnelle selon les profils des écoles, nous avons mené des analyses corrélationnelles en intégrant une série de variables liées aux enseignants ou aux écoles. Nous présentons ainsi les liens qui existent entre la rétention des enseignants (dans l'établissement ou à Bruxelles) et les variables individuelles et organisationnelles.

Références bibliographiques :

EACEA, Commission européenne, & Eurydice. (2018). *Les carrières enseignantes en Europe: accès, progression et soutien. Rapport Eurydice.* Office des publications de l'Union européenne.

*Intervenant

Edwards, D. S., Kraft, M. A., Christian, A., & Candelaria, C. A. (2024). Teacher shortages: A framework for understanding and predicting vacancies. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 01623737241235224.

Projet de décret instituant un dispositif expérimental créant un pool local de remplacement pour l'année scolaire 2022-2023 et contenant des mesures diverses en vue de lutter contre la pénurie d'enseignants, rapport de commission, *Doc.463*, Parl. Comm. fr., 2022-2023, séance du 17 novembre 2022, n○3.

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, *27*(35), 1-36.

Mots-Clés: pénuries d'enseignants, mobilité professionnelle, analyses descriptives

Persévérance des enseignant·es et attrition : une analyse relationnelle à travers le paradigme du don

Peggy Neville * [1,2]

[1] Laboratoire Ingénierie, Recherche et Intervention, Sport Santé et Environnement (IRISSE) – La Réunion
[2] Institut français de l'Education – Ecole Normale Supérieure de Lyon, École normale supérieure de Lyon – France

Le métier d'enseignant·e connaît une crise de persévérance à l'échelle internationale, marquée par une attrition croissante, notamment chez les enseignant·es débutant·es (European Commission, 2022 ; Quittre et al., 2019). Ce phénomène s'inscrit dans un contexte où les politiques éducatives, sous l'influence de la Nouvelle Gestion Publique (NGP), cherchent à rationaliser les pratiques pédagogiques afin d'améliorer l'efficacité des systèmes scolaires. Toutefois, cette rationalisation a complexifié les tâches quotidiennes, en particulier la gestion de l'hétérogénéité des élèves, exacerbant ainsi le mal-être professionnel. En France, cette situation a conduit à une augmentation des démissions, et à un recours accru aux vacataires pour pourvoir les postes vacants. Les relations enseignant·e-élève, en particulier avec les élèves en décrochage scolaire, jouent un rôle déterminant dans la persévérance des enseignant·es. Ces relations sont souvent perçues comme le reflet des compétences professionnelles. Lorsque ces interactions échouent, elles génèrent chez les enseignant·es un sentiment de culpabilité et d'impuissance, pouvant les amener à remettre en question leur engagement dans la profession. Le " décrochage enseignant " s'inscrit ainsi dans une dynamique relationnelle où les difficultés rencontrées dans les interactions avec les élèves peuvent affaiblir le sentiment de pouvoir d'agir des enseignant·es, en écho au décrochage scolaire des élèves (Bruno et al., 2015).

Dans ce contexte, cette étude propose une analyse des dynamiques relationnelles enseignant·e-élève à travers le prisme du paradigme du don, en mobilisant une conception anti-utilitariste de l'action (Caillé, 2009), afin de renforcer la persévérance des enseignant·es. S'inscrivant dans un programme de recherche technologique, elle articule des enjeux à la fois transformatifs et épistémiques (Chaliès & Bertone, 2021). Ce cadre théorique, tiré de l'anthropologie culturaliste, associe la philosophie du langage ordinaire (Wittgenstein, 2004) à une conception du don maussien, pour interroger la persévérance des enseignant·es sous l'angle des relations qu'ils et elles entretiennent avec leurs élèves. Le dispositif des Espaces de Dons Encouragés (EDE) mis en place dans cette recherche a pour objectif de comprendre et de transformer ces dynamiques, en analysant les cycles de don d'Autorité et de Bienfaisance. Ce cadre permet d'étudier comment les enseignant·es équilibrent une relation utilitaire, axée sur la progression pédagogique, et une relation anti-utilitaire, orientée vers l'accompagnement individualisé des élèves en difficulté.

Cette communication présente les résultats épistémiques liés à la persévérance des enseignant·es, éclairés par cette approche. La méthodologie s'appuie sur une étude de terrain menée dans trois classes du primaire avec des enseignant·es expérimenté·es. L'analyse se concentre sur une étude

*Intervenant

de cas, celle de Sophie et Nolan. Trois types de données ont été collectées et analysées : (1) des enregistrements audiovisuels de séquences de classe, (2) des entretiens d'auto-confrontation portant sur des segments de leçons, et (3) des entretiens compréhensifs et des notes d'observation couvrant des périodes plus longues que les leçons. Ces données ont permis de saisir la complexité des moments de persévérance, notamment à travers des interactions codées à l'aide du logiciel Transana.

Les résultats montrent comment les enseignant·es ajustent leur temps et leurs efforts pour aider certains élèves à se recentrer ou à gagner en confiance. Les analyses révèlent la multiplicité des mobiles d'action qui sous-tendent la persévérance des enseignant·es, lesquels jonglent entre une organisation utilitaire et anti-utilitaire de leur temps. L'étude identifie deux modèles de persévérance : le modèle A, fondé sur une sociabilité secondaire avec une règle de don d'Autorité, et le modèle AB, qui combine sociabilité primaire et secondaire, régie par les règles de don d'Autorité et de Bienfaisance. Ces modèles mettent en lumière les dilemmes auxquels les enseignant·es sont confronté·es lorsqu'il s'agit de soutenir les élèves en difficulté. Un résultat clé révèle que le don d'Autorité, bien qu'essentiel à la progression des élèves, ne garantit pas toujours de retour de la part des élèves en décrochage (DS), ce qui incite les enseignant·es à réorienter leur temps vers d'autres élèves. En revanche, le don de Bienfaisance, basé sur une relation plus globale et anti-utilitaire, permet aux enseignant·es de maintenir leur engagement et de continuer à offrir du soutien, même en l'absence de contre-don immédiat. Ce don, exempt de toute attente de réciprocité immédiate, constitue le cœur de la persévérance des enseignant·es, qui peuvent ainsi transcender la contrainte de réciprocité et continuer à accompagner les élèves en difficulté.

Cette étude ouvre enfin des perspectives sur la manière de repenser la formation des enseignant·es, en valorisant les dons de Bienfaisance et en intégrant cette approche dans les dispositifs de formation. Cette orientation pourrait contribuer à soutenir les enseignant·es, particulièrement en début de carrière, et à limiter le phénomène de décrochage professionnel.

–

Bibliographie des références citées :

Bruno, F., Saujat, F., & Félix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant: revue de littérature. Revue française de pédagogie, (193), 89-104. https://doi.org/10.4000/rfp.4903

Caillé, A. (2009). *Théorie anti-utilitariste de l'action : fragments d'une sociologie générale.* La Découverte : MAUSS.

Chaliès, S., & Bertone, S. (2021). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue française de pédagogie*, (210), 51-68.https://doi.org/10.4000/rfp.10088

European Commission. (2022). National education systems. Overview. Teachers and education staff. Continuing professionnal development for teachers and traners working in adult education and training. France. Eurydice. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-educationsystems/france/continu professional-development-teachers-and-trainers-working

Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019). *TALIS 2018 : Devenir enseignant.* Université de Liège. https://www.acer.org/talis

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques.* Gallimard.

Mots-Clés: Persévérance, Engagement professionnel, Relation pédagogique

Pourquoi faut-il se préoccuper du recrutement et de la rétention de futur.e.s enseignant.e.s et enseignant.e.s issus de l'immigration dans la profession enseignante?

Aline Niyubahwe * [1], Olivier Delévaux * † [2], Hassan Benyekhlef * ‡ [3]

[1] Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – Canada
[2] HEP Vaud – Swaziland
[3] Universite de Liege – Belgique

En Amérique du Nord et en Europe, les milieux scolaires sont confrontés à une croissance fulgurante de la diversité ethnoculturelle des élèves. Cette diversité pose de nombreux défis quant à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Afin de leur donner les mêmes chances de réussite, l'école doit être ouverte à la diversité ethnoculturelle, tenir compte des réalités et des besoins spécifiques de ces élèves et mettre en place des mesures d'équité à leur égard (Archambault et al. 2018 ; Auteur, 2024 ; Magnan et al., 2021). Or, les normes scolaires, élaborées en fonction de la culture majoritaire, constituent une entrave " à la reconnaissance des différences et à l'inclusion des élèves et des familles dont les cadres de référence culturels diffèrent de la norme attendue " (Magnan et al., 2021, p.8). Ces élèves seraient d'ailleurs les plus vulnérables à l'échec et à l'abandon scolaire (Bauer et Akkari, 2016 ; Kholi, 2016 ; Santoro, 2016). Selon ces auteurs, cette différence de réussite s'explique en partie par l'écart entre la culture scolaire et celle de ces élèves. Une recension des écrits (Auteur, 2019) montre d'ailleurs que les enseignants issus de l'immigration (EII) peuvent apporter une plus-value dans la réussite scolaire et éducative de ces élèves en plus de favoriser le vivre-ensemble à l'école. Toutefois, plusieurs obstacles nuisent à leur contribution. Certains milieux scolaires instrumentalisent les EII en leur attribuant toutes sortes de responsabilités en rapport avec les élèves immigrants en plus de leur tâche normale sans que cela soit reconnu, ce qui peut entraîner de l'épuisement, voire l'abandon précoce de la profession (Basit et Santoro, 2011 ; Santoro, 2015). De plus, la tentation d'effectuer un raccourci et d'attribuer " par nature " des compétences interculturelles à ces enseignants est bien présente (Karakaşoğlu et al., 2013). Ce symposium se propose d'aborder les apports et les limites des EII dans les établissements scolaires du triple point de vue des élèves, des futurs EII et des EII. Il cherchera notamment à mettre en évidence ce qui justifie la pertinence de recruter et de retenir les EII et les futurs EII dans la profession enseignante.

Bibliographie

Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Revue Alterstice, 8*(2), 117-132.

*Intervenant
†Auteur correspondant: olivier.delevaux@hepl.ch
‡Auteur correspondant: Hassan.Benyekhlef@uliege.be

Basit, T. N. et Santoro, N. (2011). Playing the role of 'cultural expert': teachers of ethnic

difference in Britain and Australia. *Oxford Review of Education*, *37*(1), 37–52. https://doi.org/10.1080/0305498

Bauer, S. et Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Revue canadienne de l'éducation, 39*(4), 1-25.

Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A., et Gruhn, M. (2013). Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, 69-83.

Kohli, R. (2016). Supporting the retention, growth and leadership potential of social justice oriented teachers of color. Dans C. Schmidt et J. Schneider (dir.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts: Critical perspectives* (p. 103–114). Rotterdam/Boston: Sense Publishers.

Magnan, M-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation* (En ligne), No44, mis en ligne le 01 mars 2021.

Santoro, N. (2016). The cultural diversification of the Scottish teaching profession: How Necessary Is It? *In* C. Schmidt & J. Schneider (Eds.), *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts*, (p. 3–13). Sense Publishers.

Santoro, N. (2015). The drive to diversify the teaching profession: Narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education*, *18*(6), 858–876. DOI: 10.1080/13613324.2013.788299

Communication 1

Contributions et limites des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves immigrants au Québec : regard croisé des enseignants et parents immigrants

Aline Niyubahwe, Joséphine Mukamurera, Mohamed Amine Dridi et Isabelle Vachon

Le Canada est une terre d'accueil pour de nombreux immigrants depuis plusieurs décennies. De 2016 à 2021, les immigrants représentaient les quatre cinquièmes de la croissance de la population active " (Statistique Canada, 2022, p.1). Non seulement les immigrants contribuent à la croissance de l'économie, mais aussi constituent une réponse à la baisse démographique et à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée au Canada. Au Québec où environ le quart du personnel enseignant (25,2%) est non légalement qualifiés (Harnois et Sirois, 2023), les centres de services scolaires font recours aux enseignants immigrants formés à l'étranger pour faire face à la pénurie d'enseignants qualifiés qui fait rage dans les milieux scolaires depuis quelques années. Ces enseignants comblent, certes, les besoins en main-d'œuvre, mais comme d'autres enseignants immigrants à travers le monde, leur intégration professionnelle est un véritable parcours du combattant. En effet, malgré qu'ils intègrent un nouveau système éducatif, un nouvel environnement

scolaire, une nouvelle culture organisationnelle et une nouvelle équipe-école, lorsqu'ils arrivent dans les écoles où ils sont affectés, les EIFÉ font souvent face à un accueil froid, à l'indifférence, à l'isolement social et professionnel, la non-reconnaissance professionnelle ainsi que l'absence de soutien et de collaboration des collègues (Auteur, 2018). Beaucoup sont laissés à eux-mêmes sans soutien ni accompagnement préalable de la direction, ce qui rend difficile leur intégration socioprofessionnelle. Pourtant, une bonne intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants " peut influencer, d'une part la qualité de leur enseignement et, d'autre part, la qualité du modèle de diversité qu'ils symbolisent aux yeux des élèves " (Collin et Camaraire, 2013, p.50). D'ailleurs, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, dans son *Cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration*, mentionne qu'il est " important d'exposer les élèves issus de l'immigration à des modèles d'intégration réussie auxquels ils peuvent s'identifier et à l'aide desquels ils peuvent se projeter dans l'avenir en tant que citoyens actifs de la société québécoise " (Gouvernement du Québec, 2014, p.5). Ainsi, au-delà de constituer une solution à la pénurie d'enseignants qualifiés, les enseignants issus de l'immigration (EII) peuvent jouer un rôle social important auprès des élèves immigrants (Auteur, 2019). Ces derniers sont d'ailleurs non seulement en augmentation constante, mais aussi les plus vulnérables à l'échec et à l'abandon scolaire (Bauer et Akkari, 2016; Delévaux, 2024). Jusqu'à présent, peu de recherches empiriques se sont intéressées au rôle que peuvent jouer les enseignants immigrants auprès des élèves issus de l'immigration au Québec. Le but de cette communication est non seulement de décrire le rôle et les contributions des EII au regard de l'intégration scolaire des élèves immigrants, mais aussi de cerner les obstacles pouvant nuire à leur pleine contribution. Les données analysées sont issues de deux recherches qualitatives menées au Québec au moyen d'entrevues semi-structurées auprès de 32 EII et 23 parents immigrants des régions de Montréal, Sherbrooke, Drummondville et Outaouais. Les résultats montrent que ces EII jouent un rôle important auprès des élèves immigrants sur les plans socioculturel, linguistique, identitaire et scolaire, mais aussi constituent une ressource pour leurs collègues non immigrants, la direction et les parents en plus de faciliter les liens entre l'école et les familles immigrantes. Il ressort également qu'ils peuvent faire face à des obstacles qui peuvent limiter leur pleine contribution à l'intégration scolaire des élèves d'origine immigrante. Les résultats permettent de mettre en évidence l'importance de les attirer et de les retenir dans la formation et la profession enseignante afin de favoriser un climat scolaire interculturel (Archambault et al., 2018).

Mots-clés

Enseignants issus de l'immigration ; Élèves issus de l'immigration ; Intégration scolaire

Bibliographie

Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Revue Alterstice, 8*(2), 117-132.

Bauer, S. et Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Revue canadienne de l'éducation, 39*(4), 1-25.

Collin, S. et Camaraire, L. (2013). Les futurs enseignants issus de l'immigration récente : un modèle de diversité culturelle ? *Québec français* 168, 50-51.

Delévaux, O. (2024). Parcours scolaire et biographique de futurs enseignants et d'enseignants novices de l'enseignement primaire issus de la migration : Impacts sur l'accès au métier et sa pratique. (Thèse de doctorat, Université de Côte d'Azur à Nice) https://theses.hal.science/tel-

Gouvernement du Québec (2014), "*Cadre de référence–Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*." Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fil

Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie, 50*(2). https://doi.org/10.7202/1097038ar

Statistique Canada (2022). Les immigrants représentent la plus grande part de la population depuis plus de 150 ans et continuent de façonner qui nous sommes en tant que Canadiens. *Le Quotidien*. Le mercredi 26 octobre 2022. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/221026/dq221026a-fra.pdf?st=D-zfEH4R

Communication 2

Attractivité du métier pour des futurs enseignants du primaire issus de la migration et apports pour la promotion d'un climat scolaire interculturel

Olivier Delévaux

La formation des enseignants du primaire constitue le cursus d'études qui accueille le plus d'étudiants au sein de la haute école pédagogique du canton de Vaud. Nous constatons une évolution de cette population estudiantine au fil des ans, et notamment une augmentation régulière du taux de futurs enseignants issus de la migration. Une majorité de ces étudiants est par ailleurs issue de la deuxième génération de migration (Auteur, 2022) et a effectué l'ensemble de sa scolarité dans le système éducatif local.

Conséquence directe de cette attractivité croissante de la formation Bachelor enseignement primaire auprès de la population issue de la migration, le taux d'enseignants issus de la migration dans les classes de l'enseignement primaire du canton de Vaud est passé de 2.8 % à 9.1 % entre 2010 et 2021. Parallèlement, le taux d'élèves issus de la migration dans ces mêmes classes atteint 35% en 2022, ce qui fait apparaître, en dépit de la progression relevée, une sous-représentation du taux d'enseignants issus de la migration par rapport au taux des élèves issus de la migration.

Ces constats, et principalement l'augmentation régulière de futurs enseignants issus de la migration, nous ont amené à nous intéresser à eux dans le cadre d'une recherche doctorale (Auteur, 2024). Partant du constat des inégalités scolaires touchant les élèves issus de la migration (Brinbaum et al., 2015; Kronig, 2003; Lischer, 2003; Meyer, 2009) et notamment de leur surreprésentation dans les voies de formation à exigences élémentaires, il nous paraît légitime de considérer que le parcours de certains d'entre eux jusqu'à la haute école pédagogique pouvait être considéré comme la manifestation de réussites atypiques et nous nous interrogeons sur les raisons de l'attractivité de la formation à l'enseignement pour le primaire auprès de cette population.

Dans le cadre d'une recherche qualitative à visée compréhensive, nous avons mené 42 entretiens auprès de 36 futurs enseignants issus de la migration. Les transcriptions de ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique assistée par le logiciel NVivo 1.7.

Nos résultats montrent que les raisons du choix professionnel, et donc de formation, ne diffèrent pas entre la population considérée et les futurs enseignants non-issus de la migration. Les

mêmes mécanismes de socialisations primaires et spécifiques sont à l'œuvre. Cependant, leurs liens avec la migration amènent les futurs enseignants interrogés à se projeter de manière particulière dans certains types d'établissements scolaires et à évoquer de façon spécifique les questions de légitimité et de confiance accordée. Le processus d'insertion subjective (Mukamurera et al., 2008) est donc influencé par les parcours biographiques des futurs enseignants issus de la migration. Par ailleurs, leurs projets professionnels et leurs priorités pédagogiques révèlent une grande sensibilité interculturelle et des pistes visant la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration. Si l'intérêt d'attirer et de garder des enseignants issus de la migration dans une optique de développement d'un climat scolaire interculturel au sein des établissements scolaires (Archambault et al., 2018) semble indéniable, certaines données attirent cependant l'attention sur les dangers d'une assignation sociale de ces enseignants.

La communication cherchera donc à mettre en lien les parcours biographique et scolaire avec l'intérêt pour la formation d'enseignant pour le degré primaire. Plus précisément, nous nous proposons d'analyser les propos concernant d'attractivité du métier et les raisons du choix professionnel. Dans un deuxième temps, nous chercherons à mettre en évidence la perception de l'influence du lien avec la migration sur l'accès à profession et les pratiques pédagogiques. En particulier, la question de l'apport des enseignants issus de la migration pour la réussite scolaire et éducative (Feyfant, 2014) des élèves issus de la migration sera évoquée.

Mots-clés

Futurs enseignants du primaire issus de la migration ; Attractivité du métier ; Apport des enseignants issus de la migration

Bibliographie

Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V., & Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, *8*(2), 119-135.

Brinbaum, Y., Moguérou, L., & Primon, J.-L. (2015). Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM (Chapitre 6). In *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France.* (p. 175-202).

Meyer, T. (2009). On ne prête qu'aux riches: L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. In C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye, & P. Gazareth (Éds.), *Rapport social 2008. La Suisse mesurée et comparée* (p. 60-81). Seismo.

Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Éds.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant.* Presses de l'Université Laval.

Communication 3

Perceptions des jeunes d'origine immigrée sur leurs relations avec leurs enseignants immigrés : le cas des descendants d'immigrés marocains en Belgique francophone

Hassan Benyekhlef et Ariane Baye

Les enseignants jouent un rôle essentiel dans le parcours scolaire des élèves, influençant à la fois

leur succès académique et leur bien-être en classe (Baudoin & Galand, 2021; Bressoux, 2012). Cette influence est particulièrement importante pour les élèves en difficulté scolaire, notamment ceux d'origine immigrée, plus fréquemment confrontés à l'échec scolaire et au décrochage que leurs pairs natifs (Bergamaschi, 2016; Ichou, 2018). Un aspect peu exploré pour améliorer la scolarité des jeunes d'origine immigrée concerne le rôle des enseignants eux-mêmes issus de l'immigration. Les études existantes soulignent le rôle social de ces enseignants et leur influence positive auprès des élèves d'origine immigrée (Akkari et al., 2017; Niyubahwe et al., 2019). La présente étude s'intéresse au cas des descendants d'immigrés marocains en Belgique francophone, un contexte pour lequel aucune étude n'a encore été menée. À travers des entretiens biographiques, cette étude vise à comprendre comment douze jeunes âgés de 16 à 22 ans perçoivent leurs enseignants d'origine immigrée. Les résultats révèlent que, aux yeux des jeunes, ces enseignants se démarquent souvent des autres par leur rôle de modèle et par la proximité culturelle perçue par les jeunes. Selon ces derniers, ces enseignants ont tendance à développer des relations empreintes de respect et de confiance avec leurs élèves. Ces enseignants sont considérés comme des contributeurs actifs à leur réussite scolaire en raison de leur attitude pédagogique alliant exigence bienveillante et pratiques inclusives. Tout en accordant une place centrale au point de vue des jeunes, cette étude souligne l'importance de nuancer leurs perceptions, en posant notamment la question du risque d'essentialisation, non seulement par les élèves, mais aussi par les collègues et l'institution scolaire.

Mots-clés

Enseignants immigrés ; Élèves immigrés ; Relation pédagogique

Bibliographie

Akkari, A., Bauer, S., & Radhouane, M. (2017). Do Teachers Coming from Diverse Ethnocultural Backgrounds Represent an Added Value for the Profession? Findings of a Study Conducted in French-Speaking Switzerland. *Educational Practice and Theory*, *39*(1), 69-89. https://doi.org/10.7459/ept/39.1.05

Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, *211*(2), 117-146. https://doi.org/10.4000/rfp.10559

Bergamaschi, A. (2016). Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *35*, 157-172. https://doi.org/10.4000/dse.1314

Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, *12*(2), 208-217. https://doi.org/10.3917/rce.012.0208

Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école-Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de France.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Revue canadienne de l'éducation*, *42*(2), 438-463. https://www.jstor.org/stable/10.2307/26823254

Mots-Clés: Diversité ethnoculturelle, enseignants issus de l'immigration, élèves immigrants

Projet IMMERVE : Immersion en réalité virtuelle des futur·e·s enseignant·e·s

Alessia Huby *† [1], Clara Cravatte * ‡ [1], Mélanie Laschet [1], Marie-Noëlle Hindryckx [1], Sarah Saufnay [2], Michael Schyns [2]

[1] Service de Didactique des Sciences biologiques - Université de Liège – Belgique
[2] Service d'Informatique de Gestion - Augmented and Virtual Reality - Université de Liège – Belgique

1. Problématique

Au-delà de la maitrise didactique des contenus, les compétences pédagogiques constituent un enjeu central dans la formation des enseignant·e·s (Seufert et al., 2022). Les futur·e·s enseignant·e·s doivent avoir l'occasion, au cours de leur formation initiale, de développer et de mettre en pratique ces compétences pédagogiques (communication, gestion de classe, gestion du temps, clarté des explications, etc.), indispensables pour enseigner et interagir efficacement avec leurs élèves. Traditionnellement, cette formation pratique se fait par le biais de méthodes comme le jeu de rôle, le micro-enseignement et les stages d'enseignement de courte durée en collaboration avec des enseignant·e·s en service (Dalinger et al., 2020 ; Spencer et al., 2019 ; Zhang et al., 2024). Cependant, soit ces méthodes ne favorisent pas systématiquement un cycle continu de pratique, d'évaluation et d'ajustement, ce qui est essentiel pour améliorer les compétences pédagogiques, soit elles ne permettent pas d'entrainement sans préjudices pour les élèves (Dalinger et al., 2020 ; Hernández González et al., 2024 ; Huang et al., 2023 ; Spencer et al., 2019).

Les recherches antérieures ont montré que l'émergence et la progression des technologies de simulation, telles que la réalité virtuelle (RV), apportent une solution innovante pour améliorer la formation des enseignant·e·s, la rendre éventuellement plus attractive et réduire le taux d'attrition (Dalinger et al., 2020 ; Hernández González et al., 2024 ; Huang et al., 2023 ; Seufert et al., 2022 ; Spencer et al., 2019 ; Zhang et al., 2024). La RV permet de pratiquer les compétences pédagogiques de manière réaliste, de favoriser les retours immédiats et les cycles de pratique répétés, tout en minimisant les risques pour les élèves (Dalinger et al., 2020 ; Hernández González et al., 2024).

Dans ce contexte, la présente recherche vise à comprendre comment les futur·e·s enseignant·e·s perçoivent l'immersion en RV, seul et en binôme, avant leurs stages actifs et si cela influence leur approche des stages. L'objectif primaire est d'évaluer si l'intégration de la RV dans leur formation pratique renforce leur confiance, leur sentiment d'auto-efficacité et leur motivation à poursuivre dans le métier. Un objectif secondaire est d'explorer si cette technologie immersive rend la profession plus séduisante et pourrait contribuer à la rétention des jeunes enseignant·e·s grâce à des possibilités d'entraînement et de feedback donné par des pairs, des enseignants plus expérimentés, à la suite d'un visionnage ultérieur de la prestation.

*Intervenant
†Auteur correspondant: alessia.huby@uliege.be
‡Auteur correspondant: clara.cravatte@uliege.be

2. Méthodologie

Le corpus de données a été constitué sur la base de la participation volontaire d'étudiant·e·s futur·e·s agrégé·e·s en sciences biologiques de l'ULiège (groupe volontaire, n = 5). Les sessions de prise de données sont organisées dans le cadre de leur formation initiale, et des activités équivalentes sont proposées aux étudiant·e·s ne souhaitant pas participer au projet de recherche (groupe témoin, n = 14).

La prise de données se déroule en deux phases. La première a lieu avant le premier stage d'enseignement des étudiant·e·s et s'articule autour d'une expérience individuelle de RV durant laquelle chaque étudiant·e volontaire est immergé·e dans une salle de classe virtuelle et est amené·e à se présenter à une classe, donner des consignes ou expliquer un point de matière. Cette phase est composée d'un questionnaire commun aux deux groupes d'étudiant·e·s, précédant l'expérience en RV, d'un questionnaire uniquement pour le groupe volontaire consécutivement à l'expérience en RV, ainsi que d'une interview des deux groupes d'étudiant·e·s à l'issue de leur première expérience de stage.

La seconde phase est organisée autour d'une nouvelle expérience en RV, mais cette fois avec deux étudiant·e·s volontaires en simultané dans la salle de classe virtuelle. L'un·e prend le rôle d'un·e élève et interagit avec l'autre étudiant·e, qui prend le rôle de l'enseignant·e. Une discussion entre les étudiant·e·s suit cette expérience et est analysée pour en extraire les éléments saillants. Un questionnaire est également soumis aux étudiant·e·s volontaires à l'issue de cette deuxième expérience en RV.

3. Résultats préliminaires

Actuellement, les deux questionnaires de la phase 1 ont pu être soumis aux étudiant·e·s. Nous attendons leur retour de stage pour poursuivre le dispositif. Il nous semblait toutefois intéressant d'ores et déjà de présenter quelques résultats préliminaires. L'analyse des données issues des questionnaires a ainsi montré que :

- Tous les volontaires identifiaient une réduction de leur anxiété vis-à-vis de l'exercice de présentation orale.
- Quatre étudiant·e·s sur cinq ressentaient une amélioration de leur compétence de présentation orale.
- Trois étudiant·e·s sur cinq ressentaient une réduction de leur anxiété par rapport au fait de se trouver devant des élèves et la même proportion identifiait une réduction de leur anxiété liée à l'endossement du rôle d'enseignant·e.

Ces résultats ne restent que préliminaires et demandent des éclaircissements et de la nuance qui arriveront, nous l'espérons, à l'issue des deux phases de ce dispositif.

Références bibliographiques

Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, *144*, 103696. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696

Hernández González, T., Arora, R., Luna Barahona, M., & Bakarally, S. (2024). "Let's try this again": Exploring the potential of virtual reality in providing effective practice cycles. *Apprendre et enseigner aujourd'hui: revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, 13*(2), 80-84. https://doi.org/10.7202/1111369ar

Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., & Richter, D. (2023). Virtual reality in teacher education from 2010 to 2020. A review of program implementation, intended outcomes, and effectiveness measures. *Bildung für eine digitale Zukunft*, 399-441. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37895-0_16

Seufert, C., Oberdörfer, S., Roth, A., Grafe, S., Lugrin, J. L., & Latoschik, M. E. (2022). Classroom management competency enhancement for student teachers using a fully immersive virtual classroom. *Computers & Education*, *179*, 104410. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104410

Spencer, S., Drescher, T., Sears, J., Scruggs, A. F., & Schreffler, J. (2019). Comparing the efficacy of virtual simulation to traditional classroom role-play. *Journal of Educational Computing Research*, *57*(7), 1772-1785. https://doi.org/10.1177/0735633119855613

Zhang, J., Pan, Q., Zhang, D., Meng, B., & Hwang, G. J. (2024). Effects of virtual reality based microteaching training on pre-service teachers' teaching skills from a multi-dimensional perspective. *Journal of Educational Computing Research*, *62*(3), 875-903. https://doi.org/10.1177/07356331231226179

Mots-Clés: Réalité virtuelle, enseignement, formation initiale

Précarité professionnelle des enseignants en début de carrière

François Mahiat * [1], Virginie März† [2], Catherine Van Nieuwenhoven‡ [3]

[1] Université Catholique de Louvain – Belgique
[2] Université Catholique de Louvain = Catholic University of Louvain – Belgique
[3] Université Catholique de Louvain – Belgique

Cette communication présente les résultats d'une analyse secondaire de données qualitatives (ASD) portant sur l'expérience de précarité professionnelle des enseignants débutants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Dans le contexte de l'enseignement en FWB, la précarité, définie ici comme un concept multidimensionnel (Castro, 2022), inclut des aspects socio-économiques, politiques et personnels influençant les conditions d'emploi en début de carrière. En effet, nombre de jeunes enseignants doivent composer avec des contrats de courte durée et exercer dans plusieurs établissements simultanément pour assurer un plein temps. Cette instabilité structurelle a des répercussions non seulement sur la situation économique des enseignants mais aussi sur leur insertion professionnelle et leur socialisation organisationnelle (Mukamurera et al., 2020). Ces conditions freinent la possibilité d'une intégration durable, nécessaire pour établir des liens significatifs avec les élèves, les collègues et la communauté éducative en général (Delvaux et al., 2013 ; Marent et al., 2020). Ce phénomène accentue le risque de sortie prématurée de la profession, un constat particulièrement préoccupant dans un contexte de pénurie croissante de personnel enseignant en FWB.
L'objectif principal de cette étude est de comprendre comment la précarité professionnelle affecte l'insertion des enseignants débutants, leur capacité à assimiler les normes institutionnelles et, par conséquent, leur intention de rester dans la profession. Les situations de remplacement, surtout celles à court terme, ont un effet isolant, limitant ainsi les processus d'insertion et de socialisation des enseignants débutants dans les dynamiques culturelles et micropolitiques propres aux établissements où ils exercent (Marent et al., 2020).

À la suite des travaux menés par le GREFFE de l'UCLouvain (März et Van Nieuwenhoven, 2020 ; März et al., soumis), la socialisation organisationnelle est étudiée, dans cette recherche, selon une optique interactionniste intégrant des facteurs organisationnels et individuels (Bauer & Erdogan, 2011). Un premier axe examine les domaines de socialisation, incluant l'intégration aux groupes de travail, aux tâches d'enseignement, à l'organisation dans son ensemble, avec ses normes et valeurs et au climat micropolitique de l'école (Coppe et al., 2020). Un second axe porte sur les facilitateurs de socialisation, répartis en trois grands groupes : les pratiques formelles de socialisation, les agents et pratiques informelles de socialisation au niveau collectif, et la proactivité de l'individu (Bauer & Erdogan, 2011).

Notre méthodologie repose sur une analyse secondaire de 77 entretiens qualitatifs, réalisés avec

*Intervenant
†Auteur correspondant: virginie.marz@uclouvain.be
‡Auteur correspondant: catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

56 enseignants débutants dans le cadre de sept mémoires de Master conduits entre 2021 et 2024. Ces mémoires traitaient des thématiques de précarité, d'insertion professionnelle et de socialisation organisationnelle, et incluaient des dimensions spécifiques telles que les besoins de soutien, la résilience, la mobilité professionnelle, et l'intention de quitter le métier. Ces entretiens ont été analysés en suivant les recommandations de Ruggiano et Perry (2017) pour garantir la rigueur et l'éthique de l'ASD : clarté des rôles des chercheurs, anonymisation des données, consentement éclairé et stratégie d'analyse. L'analyse thématique réflexive de Braun et Clarke (2022) a été choisie pour explorer les perceptions et les expériences des enseignants débutants, avec une attention particulière portée à l'impact de la précarité sur leur insertion et leur socialisation.

Les résultats de l'analyse mettent en évidence les multiples défis auxquels sont confrontés les enseignants débutants en situation de précarité. Ces défis incluent des freins à l'intégration aux équipes éducatives, des difficultés à appréhender les dynamiques de travail et les attentes organisationnelles, ainsi qu'un sentiment d'isolement qui limite la formation de liens durables avec les collègues et les élèves. Ces constats soulignent l'importance de mettre en place, dans le contexte spécifique des remplacements à court terme et des emplois simultanés dans plusieurs écoles, des mesures de soutien formel et informel adaptées et d'encourager la proactivité afin de favoriser leur socialisation organisationnelle efficace et prévenir les risques de départ précoce de la profession.

Bibliographie :

Bauer, T. N. et Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: the effective onboarding of new employees. Dans Zedeck, S. (éd.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol 3: Maintaining, Expanding, and Contracting the Organization* (p. 51-64). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12171-002

Braun, V. et Clarke, V. (2022). Thematic analysis. A practical guide. SAGE.

Castro, A. J. (2022). Teachers of Color and Precarious Work: The Inequality of Job Security. *Labor Studies Journal*, *47*(4), 359-382. https://doi.org/10.1177/0160449X221128050

Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., & Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail: l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, *43*(3), 67-102. https://doi.org/10.7202/1083008ar

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 92. Repéré à https://hal.science/hal-00978999/

Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R. et Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, *88*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962

März, V., Mahiat, F., Colignon, A. et Paul, A. (soumis). Ouvrir la boite noire de la socialisation organisationnelle des enseignants débutants : Une étude qualitative longitudinale auprès d'enseignants du primaire en Belgique francophone.

März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2020). Les enseignants débutants en tant que ressources : une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle. In N. Goyette & S. Martineau (Eds), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et*

déceptions (61-85). Québec : Presse de l'Université du Québec.

Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. Canadian Journal of Education, 43(4). https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4449
Ruggiano, N. et Perry, T. E. (2017). Conducting secondary analysis of qualitative data: Should we, can we, and how? Qualitative Social Work, 18(1), 81-97. https://doi.org/10.1177/1473325017700701

Mots-Clés: précarité professionnelle, insertion professionnelle, socialisation organisationnelle

Pénurie d'enseignants et réforme de la formation initiale en Belgique francophone : le problème est-il bien posé ?

Sandrine Lothaire * [1]

[1] Université de Mons – Belgique

En Belgique francophone, depuis l'entrée en vigueur de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) en septembre 2023, nombreux sont les acteurs et médias soutenant l'inévitable accentuation de la problématique de la pénurie d'enseignants qualifiés corollaire, d'une part, à la chute de l'attractivité des cursus d'études pédagogiques et, d'autre part, à l'année " blanche " en termes de diplômés pour les niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur compte tenu du passage de trois à quatre années d'études. Si les arguments relatifs à une chute des inscriptions, de l'ordre de 22 % à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2023-2024 (Ligue de l'Enseignement, site internet) et à la diplomation d'un nombre très restreint d'enseignants en juin 2026 ne peuvent être occultés, il ne faudrait pas y voir là " l'arbre qui cache la forêt " en matière de pénurie et renvoyer la responsabilité exclusive aux opérateurs de formation.

En effet, au cours des vingt dernières années, une pénurie d'enseignants a été administrativement déclarée au sein d'un nombre croissant de fonctions alors que les inscriptions dans les cursus d'études pédagogiques demeuraient stables, passant de 15.829 inscrits en 2004-2005 à 15.890 inscrits en 2021-2022 (bases de données SATURN et CREF). En revanche, depuis plusieurs décennies, les recherches ayant étudié la problématique des abandons précoces de la profession enseignante (Vandenberghe, 2000 ; Delvaux et al., 2013, Lothaire, 2021 ; Indicateurs de l'enseignement, 2023) mettent en exergue que ceux-ci demeurent également stables, oscillant aux alentours de 35 % endéans les cinq premières années. Ces éléments permettent donc de souligner que la problématique de la pénurie, et le nombre croissant de fonctions enseignantes touchées, trouve davantage ses origines dans un " choc de la réalité " vécu en début de carrière que dans une " crise des vocations " antérieure à l'entrée en fonction. En outre, bien que la validation d'une formation pédagogique permette de réduire significativement les sorties du métier en début de carrière (20 %, contre 60 % parmi les individus ne disposant pas d'une formation pédagogique), ce taux demeure relativement élevé parmi les diplômés des cursus pédagogiques et témoigne, fort probablement, d'un manque de préparation à la complexité du métier au cours de la formation pédagogique (Lothaire, 2021). Ce constat est imputable à un ensemble de facteurs parmi lesquels, notamment, le diplôme détenu, les conditions d'emploi vécues, le niveau d'enseignement intégré, la culture organisationnelle de l'établissement, mais aussi les modalités de gestion des carrières en vigueur (Delobbe, 2017 ; Delvaux et al., 2013 ; Deschênes, 2019 ; Dupriez et al., 2016 ; Lothaire et al., 2012). En effet, les mécanismes de recrutement et de primo-engagement restent particulièrement pénibles avant toute stabilisation d'un jeune enseignant et démotivent une part importante des nouveaux entrants, soucieux de pouvoir construire une vie professionnelle et per-

*Intervenant

sonnelle. La pénurie est donc indissociable des modalités d'entrée dans la carrière et ce, dans un système de quasi-marché scolaire qui affecte aussi négativement les (jeunes) enseignants que les élèves (Lothaire, 2021 ; Lothaire et al., 2022).
Il s'ensuit que si la formation initiale des enseignants ne constitue pas l'unique biais par lequel repenser, structurellement, les " premiers pas " dans la carrière particulièrement complexes, cette formation professionnalisante porte cependant la responsabilité de former des enseignants capables de dépasser le choc de la réalité (Lothaire et al., 2022). Dans ce contexte, la communication présente un double objectif : d'une part, en s'appuyant sur un ensemble de données statistiques officielles (indicateurs de l'enseignement, ARES, etc.) ou issues de la recherche (Delvaux et al., 2013 ; Lothaire, 2021), elle pose une première hypothèse selon laquelle une formation au métier en adéquation avec la réalité du terrain peut conduire à une réduction des sorties du métier en début de carrière et compenser, corollairement, la baisse des inscriptions en formation initiale si celle-ci devait se maintenir. D'autre part, elle pose une seconde hypothèse selon laquelle la baisse d'inscriptions en formation initiale, telle qu'observée depuis l'entrée en vigueur de la RFIE, peut être, au moins partiellement, expliquée par un ensemble d'inconnues à l'origine d'inquiétudes dans le chef des (futurs) étudiants. Ainsi, à ce jour, la garantie d'un barème en rapport avec le niveau de formation et une carrière dont on peut clairement percevoir les avantages et les inconvénients constituent des éléments qui ne sont pas encore rencontrés. Or, les discussions y relatives se dérouleront sur fond de situation budgétaire difficile, les problèmes financiers de la Fédération Wallonie-Bruxelles étant bien réels et allant en s'accroissant. Le risque, déjà présent aujourd'hui, sera, sans doute, en cas de pénurie aggravée, que soient proposées des solutions qui exigeront de moindres qualifications, de manière temporaire ou non, ce qui aura pour effet d'amoindrir l'attrait des formations eu égard à leur degré d'exigence et de renforcer un cycle bien peu vertueux de dévalorisation du métier et des formations qui y conduisent.

Mots-Clés: Pénurie, (réforme de la) formation initiale, choc de la réalité

Réalité virtuelle et formation : une nouvelle ère pour les enseignant·e·s de demain

Alessia Huby *† [1], Clara Cravatte * ‡ [1], Sarah Saufnay [2], Michael Schyns [2]

[1] Service de Didactique des Sciences biologiques - Université de Liège – Belgique
[2] Service d'Informatique de Gestion - Augmented and Virtual Reality - Université de Liège – Belgique

1. Problématique

Au-delà de la maitrise didactique des contenus, les compétences pédagogiques constituent un enjeu central dans la formation des enseignant·e·s (Seufert et al., 2022). Les futur·e·s enseignant·e·s doivent avoir l'occasion, au cours de leur formation initiale, de développer et de mettre en pratique ces compétences pédagogiques (communication, gestion de classe, gestion du temps, clarté des explications, etc.), indispensables pour enseigner et interagir efficacement avec leurs élèves. Traditionnellement, cette formation pratique se fait par le biais de méthodes comme le jeu de rôle, le micro-enseignement et les stages d'enseignement de courte durée en collaboration avec des enseignant·e·s en service (Dalinger et al., 2020 ; Spencer et al., 2019 ; Zhang et al., 2024). Cependant, soit ces méthodes ne favorisent pas systématiquement un cycle continu de pratique, d'évaluation et d'ajustement, ce qui est essentiel pour améliorer les compétences pédagogiques, soit elles ne permettent pas d'entrainement sans préjudices pour les élèves (Dalinger et al., 2020 ; Hernández González et al., 2024 ; Huang et al., 2023 ; Spencer et al., 2019).

L'émergence et la progression des technologies de simulation, telles que la réalité virtuelle (RV), apportent une solution innovante pour améliorer la formation des enseignant·e·s, la rendre éventuellement plus attractive et réduire le taux d'attrition (Dalinger et al., 2020 ; Hernández González et al., 2024 ; Huang et al., 2023 ; Seufert et al., 2022 ; Spencer et al., 2019 ; Zhang et al., 2024). Les objectifs pédagogiques de la RV en formation initiale des enseignant·e·s sont de permettre de pratiquer les compétences pédagogiques de manière réaliste avant le début des stages, de favoriser les retours immédiats et les cycles de pratique répétés, tout en minimisant les risques pour les élèves (Dalinger et al., 2020 ; Hernández González et al., 2024).

2. Objectifs pédagogiques de l'atelier

Les objectifs pédagogiques de l'atelier pour les participant·e·s sont :

- Appréhender les concepts liés à la RV en tant qu'outil pour compléter la formation initiale des enseignant·e·s
- Expérimenter une simulation en RV appliquée à la formation initiale des enseignant·e·s, en explorant le mode multi-utilisateur/trice et les différentes formes d'interaction possibles

*Intervenant
†Auteur correspondant: alessia.huby@uliege.be
‡Auteur correspondant: clara.cravatte@uliege.be

- Prendre du recul afin de développer une réflexion critique sur le dispositif techno-pédagogique proposé
- Analyser les avantages et les limites de l'utilisation de la RV pour développer les compétences pédagogiques des futur·e·s enseignant·e·s

3. Déroulement et modalités d'animation de l'atelier

L'atelier commence par une introduction aux objectifs de la formation et aborde l'usage de la RV pour développer les compétences pédagogiques des futur·e·s enseignant·e·s avant leurs stages au moyen d'un PowerPoint (10 min).

L'atelier se poursuit par un questionnaire en ligne (Microsoft Forms) destiné à collecter des données sur les participant·e·s, incluant des questions démographiques, des questions sur leurs connaissances préalables sur la RV, des questions sur leurs expériences antérieures avec la RV ou d'autres technologies immersives, et des questions sur leurs attentes vis-à-vis de l'enseignement et de la RV (5min).

Pendant l'atelier (50 min), les participant·e·s sont réparti·e·s en groupes de trois, prenant tour à tour les rôles suivants pendant 7 minutes chacun·e :

- Enseignant·e (casque RV) : réalise une tâche pédagogique simple (comme se présenter, lancer une activité ou expliquer un concept) tout en faisant preuve de compétences pédagogiques dans l'environnement virtuel.
- Élève (casque RV) : joue le rôle d'un·e élève en difficulté, interagissant avec l'enseignant·e en affichant des comportements perturbateurs ou des problèmes de compréhension.
- Évaluateur/évaluatrice externe (casque RV ou ordinateur) : observe la scène depuis un point de vue extérieur et évalue la gestion de la classe, les stratégies de communication, ainsi que les forces et faiblesses de celui qui joue le rôle de l'enseignant·e.

Un animateur/trice supervise chaque groupe pour garantir le bon déroulement de la simulation, y compris l'installation, les transitions entre les rôles et la gestion du temps.

L'atelier se poursuit par un questionnaire en ligne (Microsoft Forms) destiné à recueillir des retours sur l'expérience immersive (10 min). Les participant·e·s évaluent leur ressenti global sur l'activité, les difficultés rencontrées et les avantages perçus. Ils/Elles expriment également leur niveau de satisfaction concernant le dispositif technique (interface, ergonomie, etc.), leur sentiment de présence dans l'environnement virtuel, ainsi que l'utilité et l'impact de l'atelier sur leurs compétences pédagogiques (perception des compétences pratiquées et améliorées).

L'atelier se termine par un partage des observations et impressions sur l'atelier, discutant des points forts et des limites de l'usage de la RV pour la formation pédagogique (15 min). Les compétences mobilisées dans les rôles de l'enseignant·e sont examinées. La conclusion propose une synthèse des idées principales exprimées et encourage les participant·e·s à réfléchir à une éventuelle intégration de la RV dans leurs pratiques professionnelles.

4. Nombre maximum de participant·e·s

Le nombre de participant·e·s est fixé à un minimum de 6 pour deux animateurs/trices et à un maximum de 12 pour quatre animateurs/trices. De plus, il serait idéal de disposer de deux salles en parallèle ou, alternativement, d'une grande salle pouvant être divisée en deux espaces d'expérience immersive.

Références bibliographiques

Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, *144*, 103696. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696

Hernández González, T., Arora, R., Luna Barahona, M., & Bakarally, S. (2024). "Let's try this again": Exploring the potential of virtual reality in providing effective practice cycles. *Apprendre et enseigner aujourd'hui: revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, 13*(2), 80-84. https://doi.org/10.7202/1111369ar

Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., & Richter, D. (2023). Virtual reality in teacher education from 2010 to 2020. A review of program implementation, intended outcomes, and effectiveness measures. *Bildung für eine digitale Zukunft*, 399-441. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37895-0_16

Seufert, C., Oberdörfer, S., Roth, A., Grafe, S., Lugrin, J. L., & Latoschik, M. E. (2022). Classroom management competency enhancement for student teachers using a fully immersive virtual classroom. *Computers & Education*, *179*, 104410. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104410

Spencer, S., Drescher, T., Sears, J., Scruggs, A. F., & Schreffler, J. (2019). Comparing the efficacy of virtual simulation to traditional classroom role-play. *Journal of Educational Computing Research*, *57*(7), 1772-1785. https://doi.org/10.1177/0735633119855613

Zhang, J., Pan, Q., Zhang, D., Meng, B., & Hwang, G. J. (2024). Effects of virtual reality based microteaching training on pre-service teachers' teaching skills from a multi-dimensional perspective. *Journal of Educational Computing Research*, *62*(3), 875-903. https://doi.org/10.1177/07356331231226179

Mots-Clés: Immersion virtuelle, compétences pédagogiques, formation

Réforme de la formation initiale en Belgique francophone : mais pourquoi choisissent-ils (encore) de devenir enseignants ?

Charlotte Dejaegher * [1], Elsa Roland * † [2], Anne Libert * ‡ [3], Cédric Vanhoolandt * § [1]

[1] Université de Namur [Namur] – Belgique
[2] ULB – Belgique
[3] Université de Namur – Belgique

La pénurie d'enseignants est un problème préoccupant dans de nombreux systèmes éducatifs (OCDE, 2019), et la Belgique francophone n'échappe pas à cette tendance (Quittre et al., 2019). En amont, la baisse généralisée des inscriptions dans les formations en enseignement de Belgique francophone, de près de quinze pourcents depuis 2013 (Legros, 2022) soulève des inquiétudes quant à l'attractivité de ce métier. Parallèlement, le phénomène d'attrition des enseignants novices est anormalement élevé en Fédération Wallonie-Bruxelles : il touche jusqu'à un enseignant sur trois (Delvaux et al., 2013 ; Enthoven et al., 2023) mais diffère fortement en fonction du niveau scolaire et des disciplines (Dupriez et al., 2016). Tout ceci pose la question de l'attractivité du métier et, partant, des motivations à le choisir.
Or, il est inutile de rappeler l'importance de l'éducation pour toute nation et, partant, de la formation initiale et continue des enseignants. De même, il est illusoire de croire qu'une formation de qualité est immuable ; les transformations sociétales et technologiques doivent être prises en compte dans le processus de formation. Si, corollairement, tous les systèmes éducatifs réforment peu ou prou la formation de leurs enseignants pour s'adapter à ces évolutions (Boissinot, 2010), il s'avère tout aussi fallacieux de penser qu'une simple mesure isolée peut suffire à instaurer un changement durable. Les recherches menées sur la formation initiale et continue des enseignants semblent relativement unanimes sur cette question : les mesures prises doivent s'attacher à adresser les problèmes rencontrés de manière systémique tout au long de la formation initiale et continue qui doivent être envisagées comme un continuum (Roberts-Hull et al., 2015).

La Fédération Wallonie-Bruxelles ne fait pas figure d'exception. Pour faire face à ces différents problèmes de recrutement et de rétention des (futurs) enseignants, plusieurs tentatives de réformes d'envergure de la Formation Initiale des enseignants ont été envisagés depuis les années 1990 (Bocquillon, et al., 2017). Ce n'est qu'avec l'introduction du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, définissant comme condition sine qua non une réforme en profondeur de la formation initiale des enseignants du préscolaire au secondaire (Aupaix, 2018), que le processus de réforme a pris un tournant décisif et, après plusieurs reports, que le projet de réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) est définitivement adopté en 2021. Par l'allongement

*Intervenant
†Auteur correspondant: eroland@ulb.ac.be
‡Auteur correspondant: anne.libert@unamur.be
§Auteur correspondant: cedric.vanhoolandt@unamur.be

des études et leur mastérisation, cette réforme " concourt à développer l'idée d'un métier identique, quel que soit le niveau d'enseignement, en développant des compétences et des contenus communs et en posant le niveau d'exigence au niveau 7 du cadre européen des certifications pour toutes les futures personnes amenées à enseigner " (Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019).

Ainsi, dans un contexte professionnel complexe, où les changements survenus ces dernières années sont nombreux tant au sein de la formation initiale (Lothaire et al., 2023) qu'au sein du métier en lui-même (Cattonar & Dupriez, 2019), on peut s'interroger sur les motivations qui poussent (encore) des individus à envisager le métier d'enseignant. A cet égard, de nombreux travaux de recherche ont investigué cette question des motivations personnelles à devenir enseignant (Heinz, 2015 ; Müller et al., 2009 ; Watt & Richardson, 2007). Selon Kyriacou et Coulthard (2000), elles se divisent en trois catégories : altruistes, intrinsèques et extrinsèques. Les recherches montrent une dominance des motivations altruistes, surtout chez les enseignants du primaire, qui considèrent leur rôle comme une forme de soutien au développement personnel des élèves (Book et al., 1983). Pour les enseignants du secondaire, l'intérêt pour la matière enseignée semble jouer un rôle important (Deauvieau, 2005 ; Watt & Richardson, 2007). Les motivations extrinsèques, bien que rarement évoquées, apportent une nuance dans les choix de carrière, la profession étant souvent perçue comme un choix de dévouement (Berger & D'Ascoli, 2011). Par ailleurs, il est important de préciser que le choix d'une carrière résulte également de toute une série de processus inconscients, influencés notamment par le genre (Gavoille et al., 2014), le contexte social et familial de l'individu (Berger & D'Ascoli, 2011 ; Watt & Richardson, 2007).

Parmi toutes les raisons (altruistes, intrinsèques et extrinsèques) qui sous-tendent leur choix d'études, dans quelle mesure ces nombreux changements dans le paysage belge francophone affectent-ils le choix des étudiants à s'inscrire dans le nouveau master en enseignement pour un public de 2,5 à 15 ans (sections 1, 2 et 3) ?

Cette communication rendra compte des résultats d'une recherche exploratoire visant à mieux comprendre les raisons pour lesquelles des candidats choisissent encore actuellement de devenir enseignants en Belgique francophone. Concrètement, un public d'environ 350 futurs enseignants de bloc 1 issus des programmes dans lesquels les auteurs.trices sont impliqué.e.s sera investigué sous forme de questions fermées basées sur des questionnaires portant sur la motivation à choisir le métier enseignant (i.e. Watt & Richardson, 2007) et de questions ouvertes permettant d'explorer plus finement les choix relatifs aux changements curriculaires. Des statistiques descriptives et analytiques seront menées. Les données textuelles seront quant à elles analysées par le biais d'une démarche de type thématique (Fallery & Rodhain, 2007).

Bibliographie indicative

Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *175*, Article 175. https://doi.org/10.4000/rfp.3113

Book, C., Byers, J., & Freeman, D. (1983). Student Expectations and Teacher Education Traditions with Which We Can and Cannot Live. *Journal of Teacher Education*, *34*(1), 9-13. https://doi.org/10.1177/002248718303400103

Cattonar, B., & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et Sociétés*, *43*(1), 25-39. https://doi.org/10.3917/es.043.0025

Deauvieau, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire: Les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, *150*, 31-41.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone: Trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, *92*, 1-157.

Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, *42*(1), Article 1. https://doi.org/10.1002/berj.3193

Enthoven, S., März, V., & Dupriez, V. (2023). Context matters: A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, *132*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.10

Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: Lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, 1-16.

Gavoille, F., Lebègue, T., & Parnaudeau, M. (2014). Le métier at-il toujours un genre? Une question de génération. *Question (s) de management*, (2), 111-123.

Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13803611.2015.1018278

Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Solving the teacher recruitment crisis. *Education Today*, *50*(2), 21-27.

Lefeuvre, G., Murillo, A., & Fabre, I. (2014). STRUCTURE ET FONCTIONS DU SYSTÈME D'INSTRUMENTS MOBILISÉ DANS UNE ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT: LE CAS D'UNE PROFESSEURE DOCUMENTALISTE. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes*, *12*, Article 12. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/4

Legros, L. (2022). *StatSup' Info* (No. 4; p. 4). ARES.

Lothaire, S., Demeuse, M., & Derobertmasure, A. (2023). Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, *2564-2565*(39), Article 39. https://doi.org/10.3917/cris.2564.0005

Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teachers: A Question of Motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, *37*(5), 574-599. https://doi.org/10.1177/1741143209339651

OCDE. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I): Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. OECD. https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr

Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019). *TALIS 2018: Devenir enseignant* (p. 44). Université de Liège. https://www.acer.org/talis

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, *75*(3), 167-202. https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202

Mots-Clés: Pénurie d'enseignants, Motivation à enseigner, Formation initiale, Réforme éducative

Soutenir le bien-être professionnel des enseignant·e·s en formation initiale et en phase d'insertion professionnelle, une voie pour favoriser l'attractivité du métier ? – Recherches, pratiques et perspectives.

Denis Bertieaux * [1], Nancy Goyette *

[2], Natacha Duroisin *

[3], Caterina Mamprin [4], Louise Clément , Marie-Michèle Roy , Mélanie Lambeaux , Caroline Mccarthy [5], Coralie Beaumont

[1] Service d'Education et des Sciences de l'Apprentissage - Ecole de Formation des Enseignants - Université de Mons – Belgique
[2] Département des sciences de l'Education - Université du Québec à Trois-Rivières – Canada
[3] Service Education et Sciences de l'Apprentissage (EDUSA) - UMONS (EDUSA) – Belgique
[4] Université de Montréal (UdeM) – Canada
[5] Department of General Practice, Royal College of Surgeons of Ireland, University of Medicine and Health Sciences – Irlande

De nombreux travaux démontrent l'existence et la persistance d'une pénurie généralisée d'enseignant·e·s, en grande partie causée par l'attrition professionnelle des enseignant·e·s débutants (Dupriez & Mahiat, 2023 ; Sirois et al., 2024). Parallèlement aux causes structurelles des systèmes éducatifs, certains facteurs (charge de travail, manque de collaboration, comportement des élèves...) exercent une influence négative sur le bien-être professionnel et l'engagement des enseignant·e·s (Dupriez & Mahiat, 2023 ; Lafontaine et al., 2024 ; Mukamurera et al., 2019).
Dans un tel contexte, il semble nécessaire de questionner l'influence du bien-être professionnel sur l'attractivité du métier ainsi que les initiatives visant à le développer. Ainsi, il a déjà été mis en évidence que les enseignant·e·s tiraient un grand bénéfice de dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle (Carpentier et al., 2019 ; Helms-Lorenz & Maulana, 2016 ; Rahm & Heise, 2019), surtout lorsque ceux-ci sont adaptés à leurs difficultés contextuelles particulières (Dreer & Gouasé, 2022 ; Sitbon et al., 2019). Néanmoins, les effets de ces initiatives sur le bien-être des enseignant·e·s, les retombées effectives en termes de rétention et la représentation de l'attractivité du métier sont encore peu connus.

L'objectif de ce symposium est donc de favoriser le croisement des expertises, en termes de démarches de recherche, de retours sur des pratiques efficaces et de réflexions innovantes, sur le

*Intervenant

soutien au développement d'une identité professionnelle positive fondée sur le bien-être professionnel (Goyette, 2023). Les futurs enseignant·e·s et les novices sont en particulier concernés, sans que cela ne constitue une restriction. Le symposium s'ouvrira avec une communication sur l'état actuel de la recherche sur le bien-être des enseignant·e·s. S'en suivront deux communications, présentant chacune des résultats d'enquête sur les liens entre le bien-être des enseignant·e·s en formation ou en insertion professionnelle et, respectivement, le soutien social et la gestion de classe. Enfin, la dernière communication présentera les résultats d'une étude de cas sur le développement de l'identité professionnelle positive chez des enseignantes, ainsi que des ressources soutenues par des données de recherche. Enfin, le symposium se clôturera avec une discussion/débat sur les perspectives à envisager pour le futur de la recherche sur le bien-être des enseignants.

Communication 1

Définitions, facteurs et mesures du Bien-être des enseignants : clarification conceptuelle et modélisation théorique via une revue systématique de la littérature scientifique

Denis Bertieaux, Nancy Goyette et Natacha Duroisin

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la formation initiale à l'enseignement traverse un double contexte problématique de baisse importante des inscriptions (Le Soir, 2024) et d'un taux de diplomation plus faible (Dupriez & Mahiat, 2023), alors même qu'elle fait l'objet d'une réforme d'envergure (CFWB, 2019). Dès lors, il est essentiel d'encourager les initiatives contribuant à préserver l'attractivité d'un métier en manque de main-d'œuvre.

Une piste intéressante serait de considérer le bien-être comme un objet d'enseignement et d'apprentissage faisant partie intégrante de la formation des enseignants. En effet, le fait d'éprouver un niveau important de bien-être professionnel lors des stages et, plus largement, lors de la phase d'insertion professionnelle a été identifié comme l'un des facteurs impactant la rétention dans le métier (Goyette, 2020 ; Lothaire et al., 2012). Il n'est donc pas vain de chercher à le développer. Or, même si la littérature concernant le bien-être des enseignants connait une croissance importante (Fox et al., 2023 ; Hascher & Waber, 2023), il subsiste un flou important sur la notion même de bien-être en enseignement.

Pour illustrer cela, Chen et al. (2024) rappellent plusieurs constats : certaines études définissent le bien-être par l'absence de mal-être ; le bien-être des enseignants est tantôt évalué avec des conceptions généralistes, tantôt avec des conceptions appliquées au métier, mais fragmentaires ; la distinction entre les composantes, les facteurs et les conséquences du bien-être des enseignants fait l'objet d'imprécisions ; enfin, certaines études mobilisent des modèles et échelles de mesure qui ne conviennent pas au contexte, car ils ont surtout été conçus pour les soins de santé.

Dès lors, l'objectif de cette communication est d'apporter une clarification conceptuelle du bien-être des enseignants en distinguant clairement ses domaines et ses composantes (la manière de le définir), ses facteurs (la manière de l'influencer) et les échelles psychométriques y afférant (la manière de le mesurer). In fine, cette clarification servira de base à une réflexion sur le bien-être en tant qu'objet d'apprentissage.

Pour ce faire, une revue de la littérature scientifique a été menée en octobre 2024. Au départ des principales bases de données francophones et anglophones en psychologie et sciences de l'éducation (PsychInfo, Erudit, Cairn, Eric, Scopus, Wiley online Librairy et Springer EJournals), une recherche systématique a été effectuée concernant les articles publiés entre 2004 et 2024, sur l'addition des deux concepts suivants : " Bien-être / Well-Being " + " Enseignant / Teacher ".

Les équations de recherche incluaient des concepts synonymes et des variations orthographiques. Pour chaque équation de recherche, un troisième terme a été ajouté pour répondre à chaque partie de l'objectif, c'est-à-dire " Définition / Conceptualization " ; " Facteur / Factor " ; " Échelle / Scale ". Il en résulte 579 références bibliographiques qui, après analyse, se réduisent à 51 articles évalués. 24 articles ont été rejetés selon des critères préétablis (qualité méthodologique, définition exclusivement négative du bien-être, contexte d'enseignement trop spécifique, etc.) et 5 articles ont été ajoutés par ailleurs. Au total, 32 articles, tous en langue anglaise ont été traités. Différentes informations ont été codées dans un document Excel (nombre et fonction des sujets impliqués, méthodologie, etc.) et des synthèses des contenus théoriques et empiriques ont été réalisées. Plus précisément, une analyse thématique inductive a été menée pour réduire l'ensemble des concepts à des dimensions clés du bien-être enseignant. Parallèlement, certaines données, comme le recensement des échelles psychométriques employées dans les articles, ont été recueillies et traitées au moyen d'un modèle d'intelligence artificielle (ChatGPT4o).

Les principaux résultats permettent de proposer un premier modèle théorique rassemblant, tant pour les définitions, les facteurs et les mesures, les grandes dimensions du bien-être des enseignants : une dimension psychologique et subjective ; une dimension relationnelle ; une dimension organisationnelle et une dimension qui intègre les processus dynamiques d'équilibres entre les exigences et les ressources professionnelles. Au niveau des définitions, les résultats montrent qu'aucune des conceptualisations recueillies au moyen de la recension systématique ne recouvre l'ensemble de ces dimensions. Au niveau des facteurs, une typologie a été établie sur base des dimensions du modèle. L'analyse de ceux-ci montre que la littérature les investigue de manière assez inégale, se focalisant surtout sur les dimensions psychologiques et organisationnelles. Enfin, au niveau des mesures, 8 échelles ont été identifiées. À l'instar des définitions, les domaines mesurés ne se recouvrent que partiellement. De plus 5 des 8 échelles concernent davantage la mesure de la satisfaction vis-à-vis de facteurs que l'état de bien-être lui-même, qui fait donc dans ce cas l'objet d'une inférence.

Ces considérations permettent, d'une part, de mettre en perspective le modèle théorique établi avec les résultats obtenus dans d'autres revues systématiques sur cette thématique (Fox et al., 2023 ; Hascher & Waber, 2021) et, d'autre part, d'envisager des démarches de formation au bien-être professionnel pour les enseignants davantage en phase avec la réalité du concept (Dreer & Gouasé, 2022 ; Rham & Heise, 2019).

Mots-clés

Bienêtre des enseignants ; Facteurs du bienêtre ; Mesures du bienêtre

Bibliographie

Chen, J., Zhang, L., Li, X., Li, Y., Xu, W., & Yan, Z. (2024). The multidimensional teacher well-being: a mixed-methods approach. *Teachers and Teaching*, *30*(6), 724-744. https://doi.org/10.1080/13540602.2

Dreer, B., & Gouasé, N. (2022). Interventions fostering well-being of schoolteachers: a review of research. *Oxford Review of Education*, *48*(5), 587-605. https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290

Dupriez, V., & Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement: que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone? *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences. Québec: Presses de l'Université Laval.*

Fox, H. B., Walter, H. L., & Ball, K. B. (2023). Methods used to evaluate teacher well-being: A

systematic review. *Psychology in the Schools*, *60*(10), 4177-4198. https://doi.org/10.1002/pits.22996

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, *34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.

Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching Happiness to Teachers - Development and Evaluation of a Training in Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703

Communication 2

Qui est là pour aider ? Analyse des ressources du réseau de soutien et de leurs effets sur le bien-être des enseignant·e·s novices

Caterina Mamprin, Louise Clément et Marie-Michèle Roy

La période d'insertion professionnelle, soit environ les cinq premières années de pratique, constitue une étape névralgique pour les enseignant·e·s novices (Boutin et Dufour, 2021). Ces jeunes professionnel·le·s peuvent y rencontrer plusieurs défis, notamment en lien avec la charge de travail, la gestion de classe ou encore l'isolement qui peuvent alimenter leur désir d'abandonner la profession (Vivegnis, 2021).

Face à ces obstacles, le soutien social représente un levier intéressant pour appuyer les enseignant·e·s novices et favoriser leur bien-être au travail (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015; Lam, 2019). En effet, de nombreuses études ont mis en évidence l'impact positif de ce soutien sur la santé mentale des enseignant·e·s, la réduction de l'épuisement professionnel ainsi que la satisfaction professionnelle (Chi et al., 2014; Ibrahim et al., 2021; Liu et al., 2016; Turner, 2022). Néanmoins l'étude du soutien social, comme celle du bien-être, est délicate.

D'une part, l'étude du soutien social implique l'examen des interactions complexes entre l'individu et son réseau (Vaux, 1988). En effet, le soutien social, pouvant être considéré comme un "méta-concept", peut regrouper : 1- les ressources du réseau (c.-à-d. les personnes à qui l'individu peut faire appel), 2- les comportements de soutien (c.-à-d. l'aide donnée ou reçue) et 3- l'évaluation subjective du soutien (c.-à-d. la perception de l'individu face à l'aide reçue; Vaux, 1990). Cette dernière composante est particulièrement importante pour comprendre les liens entre le soutien social et le bien-être, puisqu'elle est liée à une évaluation qualitative de l'aide reçue par la personne (Lam, 2019). Ainsi, lorsque cette évaluation est positive, elle suggère une bonne adéquation entre l'aide reçue et les besoins spécifiques de l'enseignant·e (Feeney et Collins, 2015).

D'autre part, la question du bien-être au travail chez les enseignant·e·s suscite un intérêt croissant depuis quelques années, en partie en raison de conjonctures internationales comme la pandémie de COVID-19 (Zhang et al., 2024). Les pistes pour favoriser cet état dans les milieux scolaires ont été documentées par plusieurs, mais les disparités conceptuelles rendent la synthèse des résultats qui y sont associées difficiles (Dreer et Gouasé, 2023). Le bien-être est un concept multidimensionnel et plusieurs sont d'avis que les moyens employés pour l'étudier doivent en attester (p. ex. Ozturk et al., 2024). Les perspectives hédoniques, qui définissent le bien-être par les émotions positives et la satisfaction de vie (Diener et al., 1985) et eudémoniques, qui l'associent plutôt à l'accomplissement du potentiel personnel (Ryff, 1989), peuvent être combinées pour offrir une vision multidimensionnelle du bien-être (Zhou et al., 2024).

Cette complexité rend essentiel l'usage de mesures adaptées pour bien saisir les liens entre les différents sous-concepts du soutien social et les différentes facettes du bien-être. Ainsi, l'objectif de cette communication est de présenter les résultats d'une étude menée auprès d'enseignant·e·s

au Nouveau-Brunswick (N.-B., Canada), qui vise à comprendre l'incidence du soutien social reçu dans plusieurs situations quotidiennes sur leur bien-être au travail.

Pour cette étude, nous avons lancé une collecte de données auprès de 2500 enseignant·e·s du N.-B., avec un échantillon escompté d'environ 700 personnes participantes. Un questionnaire en ligne a été distribué pour étudier le soutien social et le bien-être. Parmi les échelles mobilisées, une version adaptée du SSQ-6 de Sarason et al. (1987) par (Curchod-Ruedi et Doudin, 2009) nous a permis d'identifier les sources de soutien disponibles en contexte scolaire pour répondre aux défis quotidiens rencontrés par les enseignant·e·s ainsi que leur satisfaction au vu du soutien reçu. Ce questionnaire a été affiné à la suite de groupes de discussion réunissant des représentant·e·s des ministères, des associations, des districts scolaires, et des directions scolaires, permettant d'identifier les instances pouvant offrir une aide spécifique pour chaque situation. Des échelles mesurant les perspectives hédoniques (p. ex. Diener et al., 1985) et eudémoniques (p. ex. Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012) ont été utilisées pour faire le lien entre le soutien social reçu et le bien-être.

En somme, en examinant plus spécifiquement la période d'insertion professionnelle, nous cherchons à mettre en lumière comment le soutien social peut aider à atténuer les difficultés vécues et afin de créer un environnement scolaire qui favorise un bien-être durable chez les enseignant·e·s. Les analyses nous permettent de mieux comprendre les profils des personnes enseignantes en fonction de leurs années d'expérience. Les résultats nous permettent de cibler des pistes d'action afin de mieux répondre aux besoins des personnes enseignantes en fonction de leur avancement en carrière, et en particulier aux besoins des personnes enseignantes novices, qui sont confrontées à de nombreux défis.

Mots-clés

Soutien social ; Bienêtre ; Enseignant·e·s novices

Bibliographie

Boutin, G., et Dufour, F. (2021). L'insertion professionnelle et l'accompagnement de l'enseignant debutant : Etat des lieux. Dans *Aider le nouvel enseignant à reussir son insertion professionnelle : Pour une approche reflexive et partenariale de l'accompagnement.* Presses de l'Universite du Quebec. https://www.jstor.org/stable/j.ctv1n35djb.6

Curchod-Ruedi et Doudin (2009). Questionnaire de soutien social (QSS) (document inédit). Haute école pédagogique de Vaud.

Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, *13*(4), 659-684. https://doi.org/10.1007/s10902-011-9285-3

Feeney, B. C. et Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review, 19*(2), 113-147. https://doi.org/10.1177/1088868314544222

Zhou, S., Slemp, G. R. et Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *36*(2), 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Communication 3

Enquête sur les représentations de la gestion de classe et les besoins en formation initiale auprès des futurs enseignants en première année de formation en Fédération Wallonie-Bruxelles

Mélanie Lambeaux, Denis Bertieaux et Natacha Duroisin

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la baisse des inscriptions dans les filières d'enseignement (Guyot & Fievet, 2023) et le taux d'attrition élevé des enseignants novices (40%) (FWB, 2023) peuvent être attribués à différents éléments tels que la dépréciation du métier, les conditions de travail difficiles et les problèmes relationnels avec les apprenants (Maroy, 2008 ; Rascle et al., 2016). L'amélioration des conditions de travail et de la santé psychologique des enseignants est donc cruciale. Pour aller à la rencontre de cet enjeu, deux aspects de la profession enseignante sont investigués dans cette communication : le sentiment d'efficacité en gestion de classe, d'une part, et le bien-être subjectif, d'autre part.

La gestion de classe fait partie intégrante des compétences professionnelles requises par les enseignants (Moniteur belge, 2022). Elle s'y définit comme la création d'un cadre relationnel bienveillant et la gestion, structurante et sécurisante, du groupe-classe et elle constitue donc un pilier pour un climat scolaire positif et un apprentissage de qualité (Giraudet, 2016). Cependant, indépendamment de l'expérience, la gestion de classe demeure une difficulté majeure (Léveillé & Dufour, 1999). Le modèle développé par O'Neill et Stephenson (2011) repris dans l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle en Gestion de Classe (ÉSEPGC) de Gaudreau et al. (2015) et qui comprend cinq domaines (gestion des ressources, établissement d'attentes claires, captation et maintien de l'attention, développement de relations sociales positives et gestion des comportements difficiles) pourrait dès lors servir de levier pour contribuer au développement du bien-être professionnel des enseignants.

Par ailleurs, le bien-être subjectif englobe des sentiments positifs durables, l'absence de sentiments négatifs et une satisfaction générale de vie (Diener, 1994). Un facteur crucial pour ce bien-être réside dans la qualité des relations et des interactions, qui s'avère essentielle tant pour les élèves que pour les enseignants (Espinosa et al., 2023). Alors que les répercussions d'un manque de bien-être dans la profession enseignante sont fréquemment soulignées (stress, burnout, etc.) (Bertieaux et al., 2022), il apparait que le bien-être subjectif de l'enseignant et celui des apprenants sont positivement liés (Rascle et al., 2016 ; Espinosa et al., 2023).

Dès lors, l'objectif de cette enquête qualitative est d'explorer les perceptions des futurs enseignants sur la gestion de classe : leurs représentations, les difficultés perçues et leur sentiment de préparation, sous l'angle double du modèle d'O'Neill et Stephenson (2011) et du concept de bien-être subjectif de Diener (1994).

Le recueil des données a été effectué via un questionnaire administré à un échantillon de convenance, composé de 189 étudiants en formation initiale à l'enseignement, de septembre à novembre 2023. L'échantillon se compose de 15,8 % en section 1 (N=30), 20,6 % (N=39) en section 2 , 24,8 % (N=47) en section 3 et 38,6 % (N=73) suivent un Master en finalité didactique. Le questionnaire était composé de questions ouvertes concernant les représentations, les difficultés et les sentiments face à la gestion de classe. D'une part, l'analyse des représentations de la gestion de classe et des difficultés perçues a été effectuée de manière déductive itérative, en utilisant les cinq domaines repris de l'ÉSEPGC, complétée par le bien-être de l'enseignant (Diener, 1984). D'autre part, les raisons liées au sentiment de préparation à gérer une classe ont été regroupées en catégories exclusives (démarche inductive) : 1) manque de ressources personnelles, 2) de compétences, 3) d'expériences, 4) de connaissances, 6) peur de l'effet de groupe et 7) absence d'outils.

Il ressort de ces analyses une représentation partielle de la gestion de classe des futurs enseignants qui se concentrent principalement sur la gestion des comportements (47.6%) et la création d'un climat de classe positif (36.5%). Concernant les difficultés, les réponses confirment une partie du modèle théorique, particulièrement la gestion des comportements difficiles (59,3 %), les relations sociales (16,4 %) et le maintien de l'attention (14,8 %). Peu évoquent l'établissement d'attentes claires (0,5 %) et aucun ne cite les ressources. D'autres indicateurs apparaissent : 21,7 % pour la gestion des conditions de travail, en ce, l'hétérogénéité des apprenants et 3,2 % pour le bien-être de l'enseignant. Concernant le sentiment de préparation, 56% des futurs enseignants ne se sentent pas encore aptes à gérer une classe par manque d'expérience pratique (37 %), de connaissances (25 %), de compétences (18,5 %) ou de ressources personnelles (17,6 %). Certains citent la peur de l'effet de groupe (12 %) et l'absence d'outils concrets (4,6 %).

Au vu des résultats, il apparait essentiel d'intégrer une conception plus large de la gestion de classe dans la formation initiale des enseignants, en adaptant les approches aux besoins spécifiques des sections, en couvrant les cinq domaines d'O'Neill et Stevenson. De plus, les sentiments vis-à-vis de la gestion de classe montrent une prédominance des émotions négatives, selon le modèle de Diener (1994). Il convient donc d'adopter des approches de ce concept qui mettent en valeur les répercussions positives de cet aspect de la pratique professionnelle.

Mots-clés

Gestion de classe ; Bienêtre des enseignants ; Sentiment d'efficacité des enseignants

Bibliographie

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. Social indicators research, 31, 103-157. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_3

Espinosa, G., Rousseau, N., & St-Vincent, L. A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. Phronesis, 12(2), 222-240. https://doi.org/10.7202/1097146ar

Gaudreau, N., Frenette, É., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). Mesure et évaluation en éducation, 38(2), 31-60. https://doi.org/10.7202/1036762ar

Léveillé, C. J., & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. Revue des sciences de l'éducation, 25(3), 515-532. https://doi.org/10.7202/032012ar

Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. Recherche et formation, 57, 23-38. https://doi.org/10.4000/rechercheformation

O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. Educational Psychology, 31(3), 261-299. https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545344

Communication 4

Outiller les enseignant·es novices dès leur insertion professionnelle pour favoriser une santé mentale optimale par le développement d'une identité professionnelle positive

Nancy Goyette et Coralie Beaumont

La profession enseignante au Québec, tout comme dans plusieurs pays européens francophones, vit plusieurs bouleversements depuis plusieurs années, compte tenu de sa complexité (Tardif, 2013; Tardif & Borges, 2020). Du coté psycho-individuel, cette complexité se décline chez l'enseignant·e par la lourdeur de la tâche, par la charge émotionnelle vécue au quotidien ou par les nombreuses interactions qu'il doit effectuer avec les élèves, les collègues ou les parents. Du côté social, le système d'éducation fortement influencé par une gestion axée sur les résultats au détriment de l'épanouissement des personnes en contexte scolaire, ne fait qu'annihiler leur santé mentale (Goyette, à paraitre). Or, ces facteurs peuvent constituer un frein pour ressentir du bien-être au travail. Conséquemment s'en suit, entre autres, un déficit d'attractivité et une pénurie sans précédent dans de nombreux milieux (Sirois et al., 2024). En contexte québécois, les solutions durables pour remédier à ce problème sont rares, et dans l'urgence, le gouvernement opte pour la mise sur pied de formations courtes en enseignement pour attirer des candidats potentiels et permet l'engagement d'étudiant·es dans les facultés d'éducation qui n'ont pas terminé leur formation. On constate sur le terrain que l'arrivée de ces enseignant·es non qualifiés dans les écoles engendre un lot de complexité supplémentaire : celui de leur accompagnement en insertion professionnelle pour répondre à leurs besoins qui se diversifient davantage, tout dépendant de leur situation d'emploi.

Selon l'étude de Carpentier et al. (2019), plusieurs enseignant·es novices affirment qu'ils ont besoin de soutien sur le plan psychologique et personnel pour réussir à évoluer en insertion professionnelle. Ce type de soutien se retrouvant peu dans la formation initiale et encore moins dans les formations courtes, on ne peut pas se surprendre que la détresse psychologique menant parfois au décrochage professionnel puisse devenir un facteur d'attrition chez les enseignant·es. Pourtant, une bonne santé mentale est l'un des socles du développement d'une identité professionnelle positive (IPP) (Goyette & Martineau, 2018). Face à ce constat, comment peut-on alors construire une représentation positive de soi et de la profession malgré les nombreuses difficultés quotidiennes ? Comment outiller les enseignant·es novices dès leur insertion professionnelle afin qu'ils puissent se prémunir psychologiquement contre les défis rencontrés en contexte de travail pour nourrir leur bien-être et leur persévérance ?

Cette communication présente les résultats d'une étude de cas longitudinale (3 ans) sur le bien-être et le développement d'une IPP chez quatre enseignantes novices. Les résultats dégagent l'importance de miser sur un climat de travail orienté vers des relations positives et les émotions agréables, ce qui favorise un lien de confiance avec les élèves et les collègues. Pour ce faire, les novices qui développent leurs connaissances en psychopédagogie du bien-être par un accompagnement diversifié, ciblé, soutenu et contextualisé pourraient préserver davantage leur santé mentale dans le contexte actuel. Plus spécifiquement, nous mettrons de l'avant des outils autoportants du LABOE (Laboratoire sur le bien-être optimal en éducation) qui pourraient les aider dans leur développement professionnel et leur épanouissement au travail.

Mots-clés

Psychopédagogie du bienêtre ; Identité professionnelle positive ; Insertion professionnelle

Bibliographie

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., & Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? Phronesis, 9(3), 5-18. https://www.cairn.info/revue-phronesis-2019-3-page-5.htm.

Sirois, G., Morales-Perlaza, A., & Leroux, M. (2024). La pénurie de personnel enseignant qualifié au Québec : comment le projet de loi n◦ 23 contribuerait à déprofessionnaliser et à dévaloriser la profession enseignante. In T. Laferrière, D. Savard, M. A. Éthier, M. H., & S. Allaire (Eds.), Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires (pp. 239-243). https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation

Tardif, M. (2013). La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique. Presses de l'Université Laval.
Tardif, M., & Borges, C. (2020). Pour quelles raisons souhaite-t-on devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui au Québec ? Apprendre et enseigner aujourd'hui, 9(2), 6-10.

Mots-Clés: Bienêtre des enseignants, futurs enseignants, insertion professionnelle, soutien social, gestion de classe, identité professionnelle positive

Superviser des stages en emploi : le cas de personnes superviseures universitaires en enseignement professionnel comme référence

Lucie Dionne * [1]

[1] Université du Québec A Rimouski – Canada

Au Québec, la formation initiale du personnel enseignant du secteur professionnel fait face à des défis importants. En effet, ces personnes enseignantes sont recrutées pour leur expertise dans l'exercice d'un métier spécialisé (ébénisterie, coiffure, plomberie-chauffage, infographie, etc.), ce qui les amène à débuter la formation en pédagogie seulement une fois embauchées par un centre de formation professionnelle. Afin d'offrir une formation professionnalisante équivalente au personnel enseignant des secteurs primaire et secondaire, des stages réalisés en cours d'emploi sont intégrés dans les programmes de baccalauréat en enseignement professionnel offerts par les universités québécoises. En collaboration avec une personne enseignante associée (PEA) active dans le milieu de travail, les personnes superviseures nommées par l'université doivent donc superviser des stages de formation initiale en enseignement, mais dans un contexte de formation continue alors que les stagiaires réalisent des études universitaires à temps partiel tout en enseignant à temps complet (Deschenaux et Tardif, 2016). Quoique les enjeux liés à la formation du personnel enseignant du secteur professionnel soient maintenant bien documentés (Gagnon et Coulombe, 2016), la recherche portant sur la formation pratique supervisée en cours d'emploi est en émergence. Les travaux de Gagné et Gagnon (2022) ont toutefois déjà montré que même si on attribue généralement une large part de responsabilité aux PEA pendant un stage en enseignement professionnel, la réalité de la formation pratique en cours d'emploi fait en sorte que leur contribution se limite souvent au " soutien professionnel, affectif et moral apporté par un collègue enseignant " (p. 246). Documenter la nature et la portée des pratiques des personnes superviseures universitaires (PSU) dans cette situation où elles apparaissent comme les principales formatrices des stagiaires en emploi revêt donc une importance cruciale.

Cette communication présente des résultats d'une recherche visant à identifier les spécificités des pratiques de personnes superviseures universitaires dans le cadre particulier de stages en emploi en enseignement professionnel. À partir d'une étude de cas multiples effectuée auprès de six personnes superviseures formant des triades avec une personne enseignante associée (PEA) et une personne stagiaire, les pratiques ont été analysées sous l'angle de fonctions de supervision, soit l'accompagnement, la médiation théorie-pratique, la collaboration, l'évaluation et la gestion du stage. Plus spécifiquement, il sera question de l'analyse thématique de données recueillies grâce aux entretiens menés avec deux des PSU participant à la recherche. Les premiers résultats montrent que la fonction d'accompagnement est privilégiée et que ces PSU adoptent des pratiques s'inscrivant dans une approche différenciée visant entre autres à rassurer les stagiaires et à s'adapter au contexte de leur formation pratique en emploi. De plus, soutenues par un dispositif de supervision hybride combinant des rencontres présentielles et des activités à distance,

*Intervenant

synchrones et asynchrones, il apparaît que les PSU peuvent déployer des pratiques liées à la gestion du numérique permettant d'établir des liens relationnels forts avec les stagiaires, même à distance et malgré le fait qu'ils enseignent à temps complet durant leur stage.

Bien que la formation pratique supervisée en cours d'emploi existe depuis longtemps en formation à l'enseignement professionnel, la situation liée à la pénurie de personnel enseignant dans les écoles du Québec et d'ailleurs (Sirois et al., 2022), fait en sorte qu'il est de plus en plus courant de voir des stagiaires des secteurs d'enseignement primaire et secondaire occuper une tâche d'enseignement, complète ou partielle, et obtenir des périodes de remplacement dès leur première année d'études universitaires. Cependant, même réalisé en cours d'emploi, le stage doit répondre aux besoins de formation initiale des stagiaires en plus de favoriser l'acquisition d'une confiance en soi ainsi que le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle (Amamou et al., 2022). Face à cette nouvelle réalité, que les milieux universitaires et scolaires ne peuvent ignorer, nos résultats suggèrent qu'il est possible de mettre en place des dispositifs soutenus par le numérique et d'adopter des pratiques pouvant favoriser une supervision adaptée au contexte du stage en emploi.

Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vandercleyen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe. *Didactique, 3*(3), 139-163. https://doi.org/10.37571/2022.0307

Deschenaux, F. et Tardif, M. (2016). Une enquête sur la formation à l'enseignement professionnel. Faits saillants et enjeux. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (Dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p.233-261). Presses de l'Université du Québec.

Gagné, A., et Gagnon, N. (2022). Portrait d'accompagnants: caractéristiques et rôle des enseignants associés de l'enseignement professionnel. *Enjeux et société, 9*(2), 222-252. https://doi.org/10.7202/109

Gagnon, C., et Coulombe, S. (2016). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
Sirois, G., Dembélé, M., et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale: un état de la recherche. *Éducation et francophonie, 50*(2), 1-11. https://doi.org/10.7202/1097031ar

Mots-Clés: Supervision, stages en emploi, enseignement professionnel

Trente ans d'universitarisation de la formation des enseignants : comparaisons internationales au regard de trois cas (Brésil, Québec, France)

Thérèse Perez-Roux * [1,2], Bernard Wentzel *

[3,4], Flavia Sarti *

[5]

[1] Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Université de Montpellier, Université de Montpellier : EA3749 – France
[2] Université Paul-Valéry – Université Paul Valéry - Montpellier III – France
[3] ULAVAL – Canada
[4] Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante – Canada
[5] Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Brésil

L'universitarisation de la formation des enseignants, liée au mouvement plus large de professionnalisation de l'enseignement, est une réalité depuis une trentaine d'années dans différents contextes nationaux (Marcel, Tardif et Piot, 2022), où les institutions universitaires jouent un rôle important, en cherchant à répondre à des exigences épistémologiques autant que praxéologiques et symboliques. Cependant, la littérature suggère l'existence de tensions et même de contradictions dans les processus d'universitarisation de la formation des enseignants, qui peuvent avoir un impact sur les objectifs de professionnalisation de l'enseignement (Etienne et. al, 2009 ; Bourdoncle, 2007, 2009 ; Perez-Roux, 2012 ; Sarti, 2013 ; Wentzel, 2022 ; Sarti et Souza Neto, 2022 ; Perez-Roux, Françoise et Torterat, 2024 ; Françoise et Perez-Roux, 2024, parmi d'autres). Ces tensions et contradictions concernent à la fois les aspects structurels de l'universitarisation, les modèles de gouvernance, mais également les défis auxquels est confrontée la profession d'enseignant elle-même. Dans une visée comparative, ce symposium cherchera à mettre en relief la configuration de ces éléments dans trois cas d'universitarisation de la formation des enseignants, au Brésil, en France et au Québec. Plus précisément, les discussions viseront à mettre en évidence, dans chaque contexte : 1. les dispositions institutionnelles prises à différents moments du processus d'universitarisation ; 2. les modèles de gouvernance de la formation des enseignants qui émergent dans les contextes nationaux ; 3. Les procédés par lesquelles les institutions universitaires et ses agents font face aux nouveaux défis liés à l'enseignement et à la formation (parmi lesquelles : le traitement de la pénurie d'enseignants, les possibilités de reconversions professionnelles et la complexité accrue du travail d'enseignant). Une discussion finale avec des buts comparatifs, réalisée par Francesco Arcidiacono, est prévue au symposium.

Communication 1

*Intervenant

L'universitarisation de la formation à l'enseignement au Brésil : organisation structurelle, relations avec la profession et modèles de gouvernance depuis 1996

Flavia Medeiros Sarti, Samuel de Souza Neto, Denise Trento Rebello de Souza et Ana Karina Amorim Checchia

L'universitarisation de la formation des enseignants a connu une progression importante au Brésil dans le cadre de la dernière Loi de l'Éducation Nationale (1996), à partir de laquelle la formation de tous les enseignants de l'éducation de base est passée au niveau supérieur. Ce cadre légal a entraîné des changements considérables dans le domaine de la formation des enseignants du pays, en s'appuyant par des politiques de professionnalisation et marquant le début d'une période de conformité croissante de l'éducation nationale avec la nouvelle gestion publique.

Des éléments propres à ce changement sont discutés dans cette contribution, qui dresse un aperçu de l'évolution de ce contexte d'universitarisation en ce qui concerne son organisation structurelle, ses relations avec les défis de la profession enseignante et les modèles de gouvernance qui sont développés dans le champ de l'éducation.Notre proposition articule des données recueillies à partir de textes officiels qui réglementent les réformes concernant les enseignants et aussi dans le cadre d'enquêtes et de rapports élaborés par l'Institut National des Études Pédagogique. Le cadre théorique est constitué par les concepts d'universitarisation (Bourdoncle, 2007), de professionnalisation (Wittorski, 2008) et de nouvelle gestion publique (Tardif, 2013).

La discussion met en évidence les impacts des politiques visant à la professionnalisation de la main-d'œuvre enseignante (Tardif, Morales-Perlaza et Lessard, 2022). En 1997, seuls 48,6 % des enseignants de l'éducation de base avaient une formation supérieure au Brésil. Après 36 ans, en moyenne, 89 % des enseignants sont titulaires d'un diplôme de niveau supérieur. Néanmoins, cette hausse des formations au niveau supérieur a été obtenue grâce à l'émergence d'un vaste marché concernant à la formation des enseignants, qui est composée majoritairement d'établissements privés d'enseignement supérieur. C'est un marché qui s'éloigne des pratiques académiques plus traditionnelles : plus de 64 % des étudiants sont inscrits dans des cours (licences) proposés en modalité à distance. Dans le cas des inscriptions en présentiel, la majorité des cours ont lieu le soir. Environ 35,5 % des inscriptions sont liées à des établissements non universitaires, parmi lesquelles les facultés isolées qui n'investissent pas dans la recherche.

Les analyses suggèrent la présence d'un scénario hétérogène et paradoxal. Une grande partie des étudiants vit ce cheminement au niveau supérieur comme un parcours " secondarisé " en termes de pratiques de formation et de valeur symbolique. Il semble possible d'affirmer que les efforts déployés pour élever le niveau de formation des enseignants au Brésil ces 30 dernières années ont produit une universitarisation *suis generis*, réalisée à distance de l'université et de ses pratiques à plus d'un titre. Il s'agit d'un marché de la formation dont la valeur (symbolique et d'usage au sens de Bourdieu) pour la professionnalisation de la main d'œuvre enseignante est faible, ce qui le fragilise sur le plan politique.

L'universitarisation de la formation des enseignants au Brésil est également confrontée à des défis liés plus directement au statut professionnel de ce groupe. Différentes politiques de professionnalisation de l'enseignement (Tardif, Morales-Perlaza et Lessard, 2022) sont ainsi contrastées. L'augmentation du niveau de formation requis pour devenir enseignant (quatre années de licence) n'est pas compatible avec la faible légitimité sociale du métier dans le pays. Les institutions sont donc confrontées à des difficultés pour attirer et retenir les étudiants dans les cursus de licence, ce qui pose des problèmes même pour le puissant marché de la formation. Ainsi, il y a une forte expansion des offres de licences (près de 20 % du nombre total de places dans l'enseignement supérieur), mais qui reste fragile en termes d'attractivité pour les nouveaux publics (33% de

places vacantes en 2021 dans les établissements publics et plus de 90% dans le secteur privé). Du côté de la persévérance, le taux d'abandon cumulé (2013-2022) pour les licences dirigées à la formation des enseignants du secondaire dépasse 50% dans toutes les disciplines (le plus bas, en géographie, 54% et le plus haut arrivant à 72% en physique). Ce mouvement se fait sentir, entre autres, dans la pénurie d'enseignants du secondaire, au sein des diverses composantes curriculaires. Le niveau de professionnalisation de la formation offerte par les institutions (qui attirent de moins en moins d'étudiants bien qualifiés sur le plan scolaire) se heurte également à de sérieux défis, ce qui a un impact négatif important sur sa valeur sociale.

D'un point de vue plus général, les universités et leurs agents font face actuellement à des défis pour maintenir leur position dans les modèles de gouvernance qui y sont reconfigurés avec la participation d'acteurs liés au " troisième secteur " - organisations qui n'appartiennent ni au secteur privé classique ni au secteur public - chaque fois plus actifs dans la proposition de politiques de formation des enseignants. C'est un ingrédient supplémentaire pour cette " universitarisation à brésilienne " qui semble se diriger vers des tendances anti-universitarisation (Bourdoncle, 2009), examinées dans le cadre de notre contribution.

Mots-clés

Formation des enseignants ; Universitarisation ; Professionnalisation

Bibliographie

Bourdoncle, R. (2007). Autour des mots : universitarisation. *Recherche et formation, 54,* 135-149. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945.

Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation: structures, programmes et acteurs. In: Etienne, R. et al. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck, 19-28.

Brasil. (2022) *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE,* Brasília : INEP, 2022.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs, 17* (2), 9-36. https://doi.org/10.3917/savo.017.0009

Tardif, M.. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade, 34* (123), 551–571. https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013

Tardif, M., Morales-Perlaza, A. (2022). Professionnaliser l'enseignement grâce à la formation universitaire: ce que nous apprennent les 50 ans de réformes au Québec. In: Marcel, J.-F. Tardif, M. e Piot, T. (dir.) *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*, Toulouse: Presses Universitaires du Midi, 2022, 127-140.

Communication 2

De la nouvelle gestion publique en éducation au marché de la formation en enseignement : la professionnalisation en débat

Mariana Fiorio et Bernard Wentzel

Dans cette contribution, nous présentons la thèse selon laquelle le consensus international qui a soutenu le mouvement de professionnalisation s'est effrité au fil des dernières décennies pour

diverses raisons. Parmi les réformes qui ont fait évoluer les formations et, par extension, les professions de l'enseignement, il y a le concept d'universitarisation (Bourdoncle, 2007). Selon nos analyses, dans certains contextes, la fin du consensus entraine même une rupture avec de grandes tendances concernant l'évolution des professions de l'enseignement. Nous situons nos analyses à deux niveaux. Tout d'abord, nous visons à produire de l'intelligibilité sur certaines raisons de cet effritement en nous intéressant en particulier à la gouvernance de l'éducation et aux référentiels d'action publique dans ce domaine. Les observations que nous avons réalisées jusqu'à présent nous incitent à distinguer l'action publique s'inscrivant dans un référentiel politique clair, et les actions ponctuelles de gestion de crise face à des phénomènes qui déstabilisent le système éducatif comme la pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Ensuite, pour circonscrire l'objet et le terrain de nos recherches, nous nous focalisons sur les formations à l'enseignement, à la fois vecteurs de changements et réceptacles des actions et reformes politiques concernant l'éducation et la formation. Nous faisons le choix d'introduire la notion de marché de la formation pour documenter et analyser les changements. L'ensemble de notre démarche scientifique est structuré autour de trois objectifs.

1/Analyser dans une perspective longitudinale certains effets de la gouvernance de l'éducation, en particulier certaines actions publiques inspirées par la nouvelle gestion publique et/ou la gestion de crise, sur des formations à l'enseignement

2/ Documenter comment les institutions ou autres acteurs s'adaptent aux changements et font évoluer le marché de la formation

3/ Discuter, à la lumière de nos résultats de recherche, des limites actuelles au mouvement de professionnalisation

Notre travail de recherche est mis en place dans deux contextes : le Brésil et le Québec. Dans la présente contribution orale, nous nous limitons au premier objectif.

Pertinence de la problématique dans les contextes retenus

Le Brésil et le Québec ont en commun d'avoir opéré assez tôt l'universitarisation de leurs formations à l'enseignement par rapport au mouvement international de professionnalisation. Il est difficile d'établir des similitudes entre ces deux contextes, même si certaines orientations peuvent renvoyer à un référentiel politique présentant des traits communs, en particulier ce que Lessard et Carpentier (2015) nomment des politiques institutionnelles basées sur la régulation quasi marchande et le développement de dispositifs d'imputabilité. Ces politiques mettent les acteurs face à certaines responsabilités pour porter et mettre en œuvre le changement. Les dispositifs d'imputabilité et les processus de changement sont contextualisés et diffèrent bien entendu entre le Brésil et le Québec. Au Brésil, le secteur privé contribue à entretenir une certaine pression sur le marché de la formation. Au Québec, c'est actuellement la gestion politique de la crise en éducation liée au manque de main-d'œuvre qualifiée qui exerce une pression sur les institutions de formation et les contraint à entrer dans des processus de changement, même si cela doit les conduire à rompre avec le consensus sur la professionnalisation.

Résumé du cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel est d'abord nourri par le champ de la professionnalisation et nous présenterons les défis qu'ont relevé les formations à l'enseignement, au cours des dernières décennies, pour aboutir à un consensus sur les exigences académiques, scientifiques et professionnalisantes nécessaires pour fonder et légitimer une profession intellectuellement et statutairement reconnue. Concernant ensuite l'analyse de la gouvernance en éducation et le référentiel politique,

nous puisons notre cadrage conceptuel dans la sociologie de l'action publique et nous nous arrêtons sur la doctrine de la nouvelle gestion publique : dans de nombreux systèmes scolaires, la doctrine composite de la nouvelle gestion publique s'est traduite par des politiques de responsabilisation et de reddition de comptes des écoles et des enseignants sur base de leurs résultats (Maroy, 2017). Nous mettons donc en tension l'action publique en éducation et l'évolution du marché de la formation que nous définissions en référence aux travaux de Souza et Sarti : ce marché implique la production de biens symboliques qui sont disputés, consommés et légitimés par ceux qui détiennent le capital. Des exemples incluent la vente et la circulation de programmes de formation, de matériels didactiques (Souza & Sarti, 2014).

Éléments d'analyse

À partir d'un travail d'analyse documentaire, nous croisons et comparons les deux contextes pour produire de l'intelligibilité concernant les effets de certaines actions publiques sur le marché des formations à l'enseignement. Alors que pour le Québec, nous analysons l'émergence de voies alternatives de formations à l'enseignement, pour le Brésil nous présentons les dérives mercantiles qui traversent le marché de la formation. Ces éléments ont en commun de rompre avec une certaine conception de la professionnalisation de l'enseignement.

Mots-clés

Professionnalisation ; Nouvelle gestion publique ; Marché de la formation

Bibliographie

Bourdoncle, R. (2007) " " Universitarisation " ", *Recherche et formation*, 54, 135-149.

Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). Politiques éducatives. La mise en œuvre. https://doi.org/10.3917/puf.lessa

Maroy, C. " La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie ", *Sociologie du travail* (En ligne), Vol. 59 - no 4 | Octobre-Décembre 2017, mis en ligne le 07 décembre 2017, consulté le 30 octobre 2024. URL : http://journals.openedition.org/sdt/1353 ; DOI : https://doi.org/10.4000/sdt.1353.

Souza et F. M., Sarti, (dir.), Marché de la formation des enseignants : constitution, fonctionnement et dispositifs (p. 215-238). Fino Traço.

Communication 3

Entre universitarisation et professionnalisation de la formation initiale des enseignants en France : analyse diachronique des dispositions institutionnelles et modèles de gouvernance des années 1980 à 2020

Éric Maleyrot

Durant la période courant de la fin des années 1980 à 2020, la formation initiale des enseignants en France a fait l'objet de multiples réformes dans un double processus de professionnalisation et d'universitarisation. Ces vingt dernières années, le processus de changement s'est accéléré suscitant un certain nombre de tensions et " l'impression d'une infructueuse stagnation " (Filâtre, 2022). En effet, au moins trois enjeux récurrents peuvent être repérés dans l'histoire de la for-

mation initiale des enseignants français : " la part respective de la formation disciplinaire et de l'apprentissage pratique du métier ; la relation entre les établissements chargés de la formation des enseignants et l'université ; le degré d'harmonisation entre la formation des enseignants de l'enseignement primaire et du secondaire " (Bannier et Legrave 2023, p. 72).

La contribution s'intéresse aux évolutions structurelles et de gouvernance de la formation initiale des enseignants en France sur la période des années 1990 à 2020. D'une part, elle analyse les prescriptions institutionnelles qui réglementent la formation initiale des enseignants et la gouvernance des structures qui lui sont liées. D'autre part, elle tente de comprendre la nature et l'évolution du double processus de professionnalisation et d'universitarisation pris dans des enjeux multiples et parfois concurrents (professionnalisation par expériences sur le terrain, place de la recherche, traitement du recrutement des enseignants, limitation de la dépense publique).

Le cadre théorique est constitué du triptyque professionnalisation, universitarisation et nouvelle gestion publique (*New public Management*). Il s'appuie sur les concepts de professionnalisation (Wittorski, 2008) et d'universitarisation (Bourdoncle, 2007) pour aborder l'évolution des aspects structurels et les reconfigurations successives de la formation dans le contexte socio-économique de plus en plus sensible au *New Public Management* (NPM) (Bezes, 2005).

La méthodologie mobilisée pour cette recherche est qualitative. Il s'agit d'abord d'un travail d'étude documentaire à partir d'un corpus de textes officiels tant législatifs que réglementaires et de rapports parlementaires ou administratifs relatifs à chaque réforme de la formation initiale des enseignants. Cette étude prend comme grille de lecture l'articulation ou la conciliation universitarisation-professionnalisation. À l'appui de l'ensemble de ces analyses, un second travail met en relief comment les orientations politiques, institutionnelles et économiques ont agi ou agissent de manière complémentaire ou tensionnelle sur le double processus d'universitarisation et de professionnalisation. Une focalisation est réalisée, avec la dernière réforme (de 2019) en vigueur, de la formation initiale des enseignants aujourd'hui.

Les résultats mettent en avant la pluralité des intentions et prescriptions institutionnelles qui conduisent à des changements répétés de structures (comprendre ici les instituts ou écoles de formation) et de l'agencement de la formation des enseignants. Ce ne sont pas tant les contenus de la formation qui évoluent mais davantage leur poids dans les curricula et la place des concours de recrutement. Des enseignements sont ainsi valorisés à certains moments, puis minorés à d'autres. La place de la recherche dans la formation est à cet égard un indicateur heuristique. En outre, la gouvernance des instituts ou écoles de formation, selon qu'elle est opérée par l'université (Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur) ou par le futur employeur (Ministère de l'Éducation nationale), priorise certains personnels par rapport à d'autres, les enseignants-chercheurs *versus* les enseignants de terrain, expérimentés et reconnus par l'employeur. On retrouve ici l'enjeu de la place de la formation disciplinaire et de l'apprentissage pratique du métier.

Par ailleurs, les résultats montrent que les tensions entre universitarisation et professionnalisation parcourent de façon constante la période des années 1990 à 2020, au-delà des alternances politiques. La conciliation entre l'universitarisation ou la conservation de la dimension universitaire des études et la professionnalisation des étudiants mieux préparés à exercer le métier reste une question toujours interrogée. Le contexte économique et la gestion néo-libérale par le NPM, appelant à la qualité et l'efficience du modèle de formation initiale dans une gestion à coûts constants, voire à une réduction du nombre de fonctionnaires, et à une standardisation par un cadrage national de la formation, exercent une influence décisive.

La discussion interrogera ce mouvement qui, aujourd'hui, semble orienter la formation vers un

double processus d'hypo-universitarisation et d'hyper-professionnalisation par préprofessionnalisation et expériences précoces sur le terrain. Apparaîtrait un retour à un modèle de professionnalité proche de celui précédant la création des IUFM, un modèle de l'enseignant " néo-technicien ". Celui-ci serait un néo-enseignant prêt pour l'emploi mettant en œuvre les " bonnes pratiques " attendues d'un fonctionnaire de l'État républicain ?

Mots-clés

Universitarisation ; Professionnalisation ; Formation initiale des enseignants

Bibliographie

Bannier, G. et Legrave, J. (2023). *Rapport d'information n○1331 du 8 juin 2023 sur l'évaluation de la Loi n○2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.* Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale.

Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties : L'impact du New Public Management, *Informations sociales*, *126,* 26-37.

Bourdoncle, R. (2007). Autour des mots : universitarisation. *Recherche et formation, 54*, 135-149. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945.

Filâtre, D. (2022). La conduite du changement dans les politiques publiques éducatives : le cas des réformes de la formation des enseignants. *Administration & Éducation, 174*, 31-39. https://doi.org/10.3917/admed.174.0031

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs, 17* (2), 9-36. https://doi.org/10.3917/savo.017.0009

Communication 4

Les approches entre l'université et l'école à l'aide des dispositifs de formation : analyse des textes officiels et des politiques au Brésil

Larissa C. Benites, Regina Zanella Penteado et Marina Cyrino

Au Brésil, les textes officiels qui traitent des politiques de formation des enseignants au cours des trente dernières années (Brésil, 2002, 2015, 2019, 2024) ont fourni des indications et des directives concernant les intentions et finalités, les contenus, la charge horaire, les dispositifs de formation, la nécessité de rapprochement entre l'université et l'école, les conceptions des pratiques, entre autres éléments. Cet ensemble de propositions établit de relations avec le débat académique sur la professionnalisation de l'enseignement (Tardif ; Morales-Perlaza ; Lessard, 2022 ; Wittorski, 2008) et sur l' universitarisation de la formation des enseignants. Dans ce sens, l'étude vise à présenter et identifier comment ces politiques éducatives mentionnées ont été manifestées dans le contexte brésilien, en se concentrant principalement sur leurs annonces concernant les dispositifs de formation, ainsi que sur la question du rapprochement entre les institutions de formation et l'école. Il s'agit d'une recherche d'approche qualitative, de type documentaire, avec accès aux documents officiels disponibles en ligne dans leur intégralité (Savoie-Zajc, 2004). Les documents suivants ont été sélectionnés, lus et catégorisés: Résolution n○ 1 et n○ 2 de 2002, Résolution n○ 2 de 2015, Résolution n○ 2 de 2019 et Résolution n○ 4 de 2024. Les résultats permettent d'affirmer que tous les documents traitent de propositions de directives curriculaires nationales pour la formation des enseignants qui exerceront dans l'Éducation de Base, explorant à la fois leur forme (organisation du curriculum et charge horaire) et les contenus (connaissances,

compétences et habiletés qui doivent être présentes). Les différents documents font état d'une augmentation progressive de la charge horaire des cours de formation, qui a été maintenue et ajustée en lien avec les stages curriculaires, à la pratique en tant que composant curriculaire et aux activités complémentaires. Initialement, en 2002, la charge horaire était fixée à 2800 heures, dont 400 heures consacrées aux stages curriculaires supervisés, 400 heures de pratique en tant que composante curriculaire, 1800 heures de contenus curriculaires et 200 heures d'activités complémentaires. En 2015, la charge horaire a été élargie à 3200 heures, modifiant le nombre d'heures consacrées aux contenus curriculaires à 2200 heures, avec l'indication que cet ajout contribuerait à rapprocher l'université et l'école. En 2019, la charge horaire prévue en 2015 a été maintenue, cependant l'intention de la formation s'est alignée entre les politiques formatrices de l'enseignement supérieur et les politiques de l'Éducation de Base, dans ce qui a été appelé 'la base commune pour la formation'. Enfin, en 2024, une directive a été publiée, révoquant les précédentes et maintenant la charge horaire de 3 200 heures, mais avec un changement dans sa distribution: 880 heures consacrées aux activités de formation générale, composées des connaissances scientifiques et éducatives qui forment la base commune pour toutes les licences; 1600 heures consacrées à l'approfondissement des connaissances spécifiques dans le domaine de formation et d'action dans l'éducation ; 320 heures d'activités académiques d'extension; et 400 heures consacrées au stage curriculaire supervisé. Il a également été identifié que : (1) dans la relation université-école, les documents ne mentionnent pas de modèles, mais dénotent des possibilités, laissant aux institutions la décision concernant la mise en œuvre. D'une certaine manière, cela pousse les institutions de formation à faire un pas vers l'école, en proposant, par exemple, la pratique comme composante curriculaire, qui est comprise comme celle devant promouvoir l'articulation entre les institutions tout au long de la formation. Il convient de noter qu'en ce qui concerne l'école, il n'existe pas d'indications plus détaillées sur le rôle de celle-ci et ses possibilités d'organisation dans cette relation avec l'enseignement supérieur. Cela peut être observé dans l'arrangement des stages curriculaires supervisés, considérés comme fondamentaux pour le rapprochement, mais avec des liens formalisés à travers les enseignants qui assurent l'accompagnement et la supervision. (2) En ce qui concerne les dispositifs de formation, leur reconnaissance dans les législations prend la forme de portfolio pédagogique, de rapports, de narrations, entre autres, visant à favoriser l'apprentissage et le développement professionnel des futurs enseignants d'une manière réflexive sur le quotidien scolaire et la profession enseignante. En guise de conclusion, il est à noter qu'il y a des progrès concernant la charge horaire et les stratégies formatives qui permettent d'établir la relation entre l'université et l'école, ainsi que la présence des dispositifs de formation. Néanmoins, malgré ces avancées, une grande partie des propositions repose sur des manifestations plus individualisées concernant leur mise en œuvre. Les orientations plus institutionnelles qui permettraient de consolider les collaborations entre les écoles et les institutions de formation sont encore fragiles. Il faudrait également que l'utilisation des dispositifs formatifs devienne partie intégrante de la culture de la formation et de la profession enseignante, incluant une connexion mieux structurée entre les espaces de formation.

Mots-clés

Formation à l'enseignement ; Universitarisation ; Dispositifs formatifs

Bibliographie

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673 rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2019). *Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019.* Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE. http://portal.mec.gov.br/docman/dez 2019-pdf/135951-rcp002-19/file

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2024*). Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024.* Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interpretative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Orgs.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 123-150). Université de Sherbrooke: Éditions Edu CRP.

Tardif, M., Morales-Perlaza, A., & Lessard, C. (2022). Repères sur l'évolution des politiques internationales de professionnalisation du personnel enseignant de 1945 à nos jours. In J.-F. Marcel, M. Tardif, & T. Piot (Dir.), *30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants: Regards internationaux* (pp. 23-48). Presses Universitaires du Midi.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation.. *Savoir*, 17. 9-36. https://doi.org/10.3917/savo.017.0009

Communication 5

Les évolutions de la formation initiale des enseignants en France entre universitarisation et professionnalisation : regards des formateurs sur les transformations de leur activité

Thérèse Perez-Roux et Christine Françoise

Durant les 30 dernières années, la formation initiale des enseignants en France a fait l'objet de nombreuses réformes inscrites dans un double processus de professionnalisation et d'universitarisation qui a suscité un certain nombre de tensions (Filâtre, 2022). La contribution s'intéresse d'une part à la manière dont les équipes pluri-catégorielles (enseignants-chercheurs, formateurs issus de premier ou du second degré) se sont saisis de la réforme de 2019, mise en œuvre à la rentrée 2021 ; d'autre part elle tente de comprendre les effets de cette réforme sur l'activité de formation et sur la professionnalité des formateurs pris dans des logiques relativement concurrentes (professionnalisation, recherche, préparation au concours de recrutement) à mener dans un temps contraint.

Le cadre théorique porte sur les tensions entre professionnalisation (Wittorski, 2008) et universitarisation (Bourdoncle, 2007). Il aborde le rapport au travail des formateurs (Dubar, 2010) et les reconfigurations de leur professionnalité (Bodergat et Buznic-Burgeacq, 2015) suite à la dernière réforme de la FIE.

La méthodologie mobilisée pour l'enquête est à la fois quantitative et qualitative. Un questionnaire a été adressé aux formateurs INSPE entre mars et avril 2022 (N=725). Des entretiens semi directifs ont été réalisés entre juin 2022 et septembre 2023 (N=25), pour compléter et approfondir les résultats issus du questionnaire. La contribution s'appuie sur l'ensemble de ces recueils en pointant ce qui semble relever d'une universitarisation et d'une professionnalisation contrariées.

Les résultats mettent en avant la manière dont les formateurs abordent la pluralité des prescriptions institutionnelles liées à la dernière réforme et rendent compte des conséquences sur leur activité au quotidien. Les discours soulignent le poids de ces changements répétés qui crée un déséquilibre permanent, sans réelle visée à long terme et fragilise les équipes. Les évolutions curriculaires et la place prise par le futur employeur (Éducation nationale) dans la professionnalisation oriente différemment les contenus. On repère un infléchissement du côté des " bonnes pratiques " attendues par l'institution qui mobilise l'expertise des enseignants de terrain. Cette orientation répond aux attentes des étudiants peu mobilisés sur la théorie mais relègue la recherche dans des espaces peu valorisés. De nombreux enseignants expriment des difficultés déjà présentes au moment de l'universitarisation de la formation (2010) et renforcées avec la réforme de 2019 qui repositionne le concours de recrutement en fin de deuxième année de master. Les résultats soulignent des conditions de travail en mode dégradé, tant du point de vue des ressources humaines que des conditions matérielles. Cet ensemble d'éléments crée du mécontentement et amène de nombreux formateurs à une remise en question du sens de leur travail.

Ainsi la formation des enseignants apparait comme soumise de façon plus radicale aux logiques économiques avec une réduction accrue des coûts de formation (diminution des heures maquette dans certaines disciplines, contractualisation des étudiants faiblement rémunérés, etc.). Elle conduit à une perte des collectifs et à une flexibilité accrue qui semble bien s'inscrire dans une perspective néolibérale, éloignée de ce qui prévalait lors de la création des IUFM en 1990 et des enjeux propres à l'universitarisation de la formation.

Mots-clés

Universitarisation ; Professionnalisation ; Réformes de la formation des enseignants

Bibliographie

Bodergat, J.-Y. et Buznic-Bourgeacq, P. (2015) (dir.). *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* De Boeck.

Bourdoncle, R. (2007). Autour des mots : universitarisation. *Recherche et formation, 54*, 135-149. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945.

Dubar, C. (2010) (2e ed.). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* Presses universitaires de France.

Filâtre, D. (2022). La conduite du changement dans les politiques publiques éducatives : le cas des réformes de la formation des enseignants. *Administration & Éducation, 174*, 31-39. https://doi.org/10.3917/admed.174.0031

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs, 17* (2), 9-36. https://doi.org/10.3917/savo.017.0009

Communication 6

Pénurie d'enseignants : qu'en est-il de l'attractivité de la profession au Québec ?

Bernard Wentzel et Amélie Desmeules

Les enjeux actuels qui traversent les professions de l'enseignement tels que le besoin important

de main-d'œuvre qualifiée, l'attractivité et la valorisation de ces professions, leurs conditions de travail ou encore la persévérance en enseignement méritent qu'on s'y intéresse vivement et dans la durée en produisant des connaissances à partir de données variées, fiables et complémentaires. Parmi ces enjeux, la rétention des personnels enseignants, notamment en début de carrière, est de plus en plus reconnue comme un élément majeur sur lequel les politiques et initiatives doivent agir.

Souhaitant contribuer à une meilleure compréhension de ces enjeux à partir de données fiables reflétant les points de vue des acteurs concernés, une équipe de recherche interuniversitaire (CRIFPE) a lancé une grande enquête par questionnaire entre juin et novembre 2022 auprès de toutes personnes étudiantes inscrites dans un programme universitaire de formation à l'enseignement au Québec.

Cette enquête visait principalement à :

- Dresser un portrait sociomorphologique des étudiant(e)s inscrit(e)s dans les programmes de formation à l'enseignement

- Comprendre leurs motivations à choisir la profession enseignante, leurs attentes et leurs perspectives d'emploi.

- Nous souhaitions également mieux connaitre leur expérience étudiante, notamment les défis rencontrés durant leur formation, les ressources disponibles, ainsi que leurs besoins spécifiques.

Dans la présente contribution, nous proposons une analyse secondaire de certaines données issues de cette enquête afin de nous focaliser sur une problématique d'attractivité de la profession enseignante. De plus en plus d'observateurs et d'acteurs du monde scolaire (groupes d'intérêts, décideurs, chercheurs, professionnels, etc.), au Québec et ailleurs, établissent un lien entre le phénomène de pénurie d'enseignant.e.s et une perte d'attractivité de la profession enseignante.

Précisions conceptuelles

L'attractivité est un phénomène social qui met en relation des logiques d'acteurs avec des caractéristiques d'occupation. Ces acteurs ont des croyances, des représentations et des aspirations qui parfois s'enracinent dans leur histoire de vie. De leur côté, les occupations possèdent des caractéristiques telles que les salaires, les conditions de travail, la protection de l'emploi ou un certain statut social. Ces caractéristiques sont objectives, mais aussi différentielles, c'est-à-dire qu'on ne peut en parler que si on les met en relation avec d'autres métiers et professions ". Les caractéristiques d'attractivité d'une profession peuvent influer sur certaines activités humaines individuelles ou collectives (construction d'un projet professionnel, engagement en formation, persévérance, revendications syndicales). Par ailleurs, certaines activités humaines (action politique, négociations, etc.) peuvent faire évoluer les caractéristiques d'une profession. Les caractéristiques d'attractivité que nous avons retenues pour les analyses présentées dans cette contribution sont : les missions et fonctions sociales des personnes enseignantes ; la reconnaissance de la profession ; les conditions en formation ; le soutien à l'insertion professionnelle ; les perspectives de carrières en enseignement. En analysant les perceptions des acteurs recueillies dans le cadre de l'enquête par questionnaire auprès de 2912 personnes étudiantes de 12 universités québécoises francophones et anglophones, nous nous sommes focalisés sur des activités humaines telles que la construction d'un projet professionnel, l'engagement et la persévérance.

Résultats de recherche

Les résultats que nous présentons mettent notamment en évidence des corrélations entre les représentations des missions de l'enseignant dans la construction d'un projet professionnel et les perspectives de carrière à plus ou moins long terme dans l'enseignement. De plus, les conditions vécues en formation se reflétant sur l'engagement et la persévérance vont avoir une incidence sur la manière de se projeter dans la carrière enseignante. Il est courant de voir le concept de crise des vocations mis en avant. Pourtant, parmi les autres résultats intéressants, nous faisons le constat que les étudiants construisent très majoritairement un projet professionnel à partir de leur intérêt pour les valeurs, les missions sociales ou encore les relations qui structurent l'exercice de la profession enseignante.

Mots-clés

Profession enseignante ; Pénurie ; Attractivité

Bibliographie

Mukamurera, J., Tardif, M. & Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui, 12*(2), 8–11.

Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* Québec. PUQ.

Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie, 50* (2).

Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2022). Attirer et retenir les futurs enseignants et enseignantes dans les programmes de formation initiale : le cas d'une région éloignée du Québec. *Éducation et francophonie, 50* (2).
Sirois, G. et Dembélé, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant. Ampleur du phénomène au Québec. *Apprendre et enseigner aujourd'hui, 12* (2), 12-17.

Mots-Clés: Universitarisation, Professionnalisation, Formation des enseignants

Un horizon professionnel enrichi ou contrarié : des étudiants entre image et réalité des études en sciences de l'éducation et de la formation

Xavier Sido *† [1], Dany Bourdet * ‡ [2]

[1] Théodile-CIREL – CIREL – France
[2] facuté Psysef – Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales – France

Cette communication s'inscrit dans le thème 1 et ambitionne d'investiguer le problème de l'attractivité de la profession d'enseignant en s'intéressant aux tensions entre les images que les étudiants ont du métier et de l'éducation avant et pendant l'effectuation d'une formation susceptible de les conduire vers cet horizon professionnel.
Cette question est particulièrement prégnante pour la licence sciences de l'éducation et de la formation (SEF). Comme en témoignent les lettres de motivation formulées pour Parcoursup, les étudiants considèrent en effet cette formation comme un chemin privilégié pour accéder au métier de professeur des écoles. Leur projet est construit à partir de leur longue expérience à et en dehors de l'école (scolarité, stage en école primaire, garde d'enfants, cours particuliers, animation périscolaire, etc.) et de représentations du métier d'enseignant. Avant leur entrée en Licence SEF, les étudiants n'ont qu'une idée imprécise des enseignements qu'ils vont pouvoir y trouver tout en étant traversés par un ensemble d'images. Plus particulièrement celles d'une formation et de contenus qui préparent à l'idée qu'ils se font de l'éducation, notamment à l'école, et de la pratique professionnelle.

C'est la manière dont ce regard est potentiellement bousculé, conforté, changé par l'expérience du suivi de la formation, et par ce qu'elle donne à voir de l'éducation, de l'enfance, de l'école, etc. qui est investigué dans cette recherche. La réflexion menée ambitionne ainsi de participer à une meilleure compréhension de la dynamique du rapport que les étudiants engagent à la formation et à ses contenus afin de saisir les conditions d'accrochages et de décrochages vis-à-vis des études et du métier.

Le point de vue développé dans la communication mobilise et fait discuter une approche sociologique et didactique.La première est fondée sur le processus de typification (Schütz, 2008 ; Butnaru, 2015) qui est un processus par lequel l'individu appréhende toute situation de la vie sociale en la rapportant à une réserve d'expériences préalables afin d'apprécier le caractère typique de la situation (sa " typicalité ") et ainsi de pouvoir l'interpréter et agir. Ces processus s'actualisent tout au long de la vie de l'individu, conduisant à la constitution de nouveaux " types " qui viennent enrichir la réserve d'expériences mais aussi potentiellement à la reconfiguration de ceux initialement établis. Il s'agit ici de relever à travers quels " types " ils appréhendent ce qu'ils vont étudier en science de l'éducation et de la formation et dans quelle mesure ceux-ci

*Intervenant
†Auteur correspondant: xavier.sido@gmail.com
‡Auteur correspondant: dany.bourdet@univ-lille.fr

sont ou non modifiés suite à l'expérience concrète de ce qu'ils y étudient. A travers cela, il s'agit aussi d'avoir accès à leurs conceptions typifiées de l'éducation et du métier d'enseignant. La seconde vise à mettre au jour ce que les étudiants projettent comme configuration disciplinaire (Reuter, 2004; Roy et Sido, 2023) relativement aux sciences de l'éducation et de la formation et comment cette dernière rentre en tension avec le curriculum de la formation. Il s'agit dans un premier temps repérer dans les discours des étudiants ce qui pour eux sont des composantes d'une discipline (les objectifs, les contenus, les composantes structurelles, par exemple des exercices, les modalités de travail, les fonctionnements institutionnels, etc.) (Reuter, 2014) dont les enseignements et les apprentissages seraient congruents avec l'image qu'ils ont de l'éducation et du métier. Dans un second temps, il s'agit de discuter les écarts et les tensions entre cette configuration disciplinaire idéelle et celle proposée dans la formation.

Ainsi, la recherche présentée explore à partir des réponses à deux questions ouvertes la perception qu'ils ont de cette discipline et dans quelle mesure et comment celle-ci évolue durant la formation. Ces questions ont d'abord été diffusées à l'ensemble des étudiants de la licence SEF de l'université de Lille puis ces mêmes questions ont été posées à la nouvelle promotion entrante en L1 en 2024. Ces dernières données sont croisées avec celles sur leurs projets professionnels produites par l'administration universitaire en début d'année universitaire 2024.

Les résultats, en cours d'élaboration, montrent une évolution de l'image de la formation concomitante à une ouverture de leurs perspectives sur l'éducation chez certains ou aboutissant à une image contrariée chez d'autres, ce qui a des implications potentielles quant à ce dont les étudiants se saisissent de ses apports mais aussi en matière de décrochage et d'abandon de leur projet professionnel.

Références :

Butnaru, D. (2015). La typification en tant que " modèle " expérientiel. *Sociétés, 128*, 105-114.

Reuter, Y. (2014). Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s). *Linguarum Arena, 5*, 79-95.

Reuter, Y., & Lahanier-Reuter, D. (2004). *L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique.* Actes du 9è colloque de l'AIRDF, Quebec, 26 au 28 août 2004.

Roy, É. & Sido, X. (2023). L'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques en lycée professionnel, une configuration disciplinaire duale et éclatée. R*echerches en didactiques, 35*, 59-78. https://doi.org/10.3917/rdid1.035.0059

Schütz, A., (2008). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales.* Klincksieck.

Mots-Clés: éducation, image, projet professionnel.

Un nouveau modèle mathématique pour comprendre, prédire et prévenir le désengagement enseignant : The Hygiene-Motivation Salience Index

Abdelkader Benmbarek * [1], Grégory Lo Monaco† [2]

[1] ADEF UR 4671, Aix-Marseille Université – Aix-Marseille Université - AMU – France
[2] ADEF UR 4671, Aix-Marseille Université – Aix-Marseille Université - AMU – France

Cette communication présente un modèle mathématique novateur, le *Hygiene-Motivation Salience Index* (HMSI), conçu pour évaluer le bien-être et l'engagement professionnel des enseignants, en s'appuyant sur la théorie des deux facteurs d'Herzberg (1959), la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961) et la théorie de l'information de Shannon (1948). Ce modèle intègre les facteurs d'hygiène (insatisfaction) et de motivation (satisfaction), permettant de prédire le désengagement professionnel perçu et l'engagement global. Le HMSI propose une nouvelle méthodologie quantitative, en utilisant l'entropie pour quantifier l'incertitude et la variabilité des perceptions professionnelles des enseignants, offrant ainsi un cadre statistique pour comprendre les dynamiques de leur satisfaction et insatisfaction au travail.
La problématique de l'attrition des enseignants est devenue une préoccupation majeure dans de nombreux pays (e.g. Benmbarek et al., 2024 ; Delobbe, 2017 ; Hanusova et al., 2020 ; Rayou & Véran, 2017), notamment en France, où les démissions et abandons prématurés se multiplient (Charpentier et al., 2021 ; DEPP, 2020). Le climat professionnel dans les établissements scolaires est marqué par des facteurs d'insatisfaction qui poussent les enseignants à entrer dans une phase de décrochage (Benmbarek et al., 2024), et influencent la décision des enseignants de quitter la profession. Tandis que d'autres facteurs, liés à la satisfaction au travail, encouragent leur persévérance et les protègent du décrochage (Benmbarek et al., 2024). Dans ce contexte, la question se pose : quels sont les déterminants de l'engagement ou du désengagement professionnel des enseignants, et comment peut-on identifier ces facteurs, les évaluer, les prédire et enfin agir sur ces dynamiques pour améliorer le bien-être des enseignants et réduire l'attrition ? Le modèle HMSI a été développé pour répondre à ces enjeux en offrant un outil de prédiction solide, capable de quantifier la prévalence des facteurs d'hygiène et de motivation au sein du corps enseignant.

La théorie des représentations sociales et celle d'Herzberg ont permis de recueillir les facteurs d'hygiène, associés aux causes du décrochage et du désengagement, ainsi que les facteurs de motivation, correspondant aux aspects de maintien et d'engagement. À l'aide de questionnaires d'associations verbales (Dany et al., 2015 ; Lo Monaco et al., 2017), nous avons récolté les éléments composant les représentations sociales des enseignants sur les raisons qui les poussent à quitter ou à rester dans la profession, chose qui nous a permis de définir les principaux facteurs

*Intervenant
†Auteur correspondant: gregory.lo-monaco@univ-amu.fr

d'hygiène et de motivation. Ces données ont ensuite été analysées selon la nouvelle méthodologie de l'entropie des facteurs, basée sur le calcul statistique du coefficient de variation et de la fréquence relative d'apparition. L'entropie mesure ici l'incertitude liée à la perception des différents facteurs : plus elle est élevée, plus les perceptions sont variées, indiquant ainsi des zones de tension. Le HMSI quantifie ensuite le rapport entre l'entropie des facteurs d'hygiène et celle des facteurs de motivation, permettant de déterminer si l'insatisfaction ou la satisfaction prédomine parmi les enseignants.

Les résultats obtenus auprès de 1060 enseignants en France (78,4 % de femmes, âge moyen : 45,74 ans) révèlent que les facteurs d'hygiène, tels que les conditions matérielles insuffisantes, la surcharge de travail, la dévalorisation de la profession et le salaire, sont omniprésents et dominent largement les perceptions des enseignants. Ces facteurs sont associés à une entropie élevée, ce qui traduit une insatisfaction générale et répandue. Cela suggère une instabilité dans les conditions perçues, marquant ces facteurs comme sources primaires de désengagement professionnel. En revanche, les facteurs de motivation, tels que les relations positives avec les élèves, la vocation et l'amour du métier, présentent une entropie plus faible, ce qui indique une perception plus homogène parmi les enseignants. Cette homogénéité montre que ces éléments, bien qu'appréciés, sont minoritaires en termes de présence perçue dans l'expérience professionnelle quotidienne des enseignants. Cela suggère qu'ils sont perçus de manière plus stable et cohérente, mais également qu'ils ne parviennent pas à contrebalancer les facteurs d'insatisfaction plus omniprésents. Ce déséquilibre entre les facteurs d'hygiène et de motivation souligne un environnement de travail dominé par les préoccupations liées à l'insatisfaction, ce qui peut conduire à un désengagement progressif des enseignants.

Ce modèle représente une avancée méthodologique significative en sciences de l'éducation. Il offre une compréhension affinée des dynamiques de bien-être et d'engagement des enseignants et propose des perspectives d'intervention et de prévention plus ciblées. Par exemple, les résultats indiquent qu'une meilleure gestion des ressources matérielles et une réduction de la charge de travail des enseignants pourraient améliorer considérablement leur satisfaction et réduire le désengagement. En renforçant les aspects motivationnels, liés notamment à la vocation et aux relations interpersonnelles, il est possible de pérenniser l'engagement des enseignants dans le milieu éducatif.

Références :

DEPP-MENJS-MESRI. (2020). Repères et références statistiques 2020 (2020 statistical benchmarks and references). education.gouv.fr. https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work* (2e éd.,) New York. NY: John Wiley & Sons.

Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P., & Tavani, J. L. (2017). Methods for studying the structure of social representations: A critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *47*(3), 306–331. https://doi.org/10.1111/jtsb.12124

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public.* Presses universitaires de France.

Rayou, P., & Véran, J. P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui: des incertitudes porteuses? Introduction (Becoming a teacher today: Promising uncertainties? Introduction). *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, *74*, 37–46. https://doi.org/10.4000/ries.5777
Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell system technical*

journal, *27*(3), 379-423. https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x

Mots-Clés: Hygiene Motivation Salience Index, Entropie des facteurs, Désengagement des enseignants, Décrochage des enseignants, Satisfaction des enseignants, Bien être des enseignants

Une approche structurelle de la pénurie des professeurs des écoles en France : la fin de la centralité de l'enseignement dans les choix d'activité des femmes diplômées

Frédéric Charles * [1], Serge Katz * † , Florence Legendre * ‡

[1] UPJV – Curapp – France

Le groupe professionnel des enseignant.e.s du primaire en France connaît une crise d'attractivité importante déjà amorcée à partir de 2005 et qui s'est accélérée, en 2011, avec la masterisation de la formation des professeurs des écoles. Elle se traduit non seulement par une diminution du nombre des postulants aux concours mais également par la progression du taux de démission. Contrairement à d'autres pays comme les États-Unis ou l'Angleterre notamment, (Ingersoll, 2001 ; Lynch & al., 2016), en France, le métier se caractérisait jusqu'à présent par un taux d'attrition extrêmement faible. Aujourd'hui, le phénomène mérite d'être pris en considération (Danner & al., 2019 ; Garcia, 2023).
Ces pénuries dans l'enseignement alertent les autorités comme les chercheurs dans de nombreux pays (Périer, 2016 ; Dupriez & al., 2023 ; Farges & al., 2024). Ces études et travaux ont tenté d'identifier les transformations du métier, des environnements institutionnels et des marchés du travail qui expliqueraient ces carences ou au contraire rendraient attractifs ces métiers. Pour autant, les caractéristiques structurelles de ce manque d'attractivité et en particulier la mise en contexte des modalités de recrutement avec l'évolution des marchés de l'emploi sont des dimensions moins souvent examinées. À ce titre, la France présente un modèle spécifique puisque les enseignants du public y sont fonctionnaires d'État et recrutés sur concours. Cette communication propose un retour socio-historique sur les modes de recrutement de ce corps professionnel sur la longue durée qui montre que des difficultés se font jour à chaque fois que le niveau du diplôme requis pour se présenter aux concours s'est élevé. Jusqu'à la dernière réforme de 2011, après une courte période d'adaptation, le nombre de candidats à la profession remontait rapidement pour permettre un recrutement de bonne qualité. Cela ne fut plus le cas avec la dernière réforme qui en portant le niveau de recrutement au niveau du master a eu pour effet d'accélérer la désaffection en cours pour ce métier

Dans cette communication nous montrerons que la crise structurelle de recrutement rencontrée aujourd'hui par la profession des PE en France est principalement liée à la perte de centralité sur le marché de l'emploi des professions enseignantes dans les choix d'activité des femmes diplômées. Depuis une trentaine d'années, l'offre de formation s'est diversifiée dans l'enseignement supérieur, les rapports de genre dans les familles ont évolué (Maruani, 2017), de telle sorte que l'enseignement n'est plus considéré comme un débouché privilégié par et pour les femmes diplômées. D'autant

*Intervenant
†Auteur correspondant: sergekatz@gmail.com
‡Auteur correspondant: florence.legendre@univ-reims.fr

plus, qu'au début des années 2000, les conditions d'exercice du métier se sont dégradées (Robert & Carraud, 2018 ; Katz & al, 2021) sans que les rémunérations augmentent de manière substantielle (OCDE, 2023). Dans ce contexte, nos données montrent que les candidat.e.s au professorat des écoles effectuant une reconversion professionnelle ont largement comblé le déficit de candidatures, mais ce vivier reste fragile (Charles & al, 2022). De même, la profession peut aussi compter sur les diplômé.e.s originaires des milieux populaires, mieux représenté.e.s que par le passé. Elle redevient alors un vecteur de mobilité sociale ascendante, mais dans un contexte bien spécifique.

Cette proposition de communication s'appuie sur une recherche collective menée pour la DEPP en 2017-2018, sur le métier de PE en France, adossée sur une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de 3 263 PE en poste, de 629 PE stagiaires en master 2 à l'ESPE et une série de 43 entretiens approfondis (Charles et al., 2023).

Références

Charles, F, Cacouault, M, Katz, S, Legendre, F, Connan, P.-Y, & Rigaudière, A. (2023). *Professeur·e·s des écoles: Sociologie d'une profession dans la tourmente*. l'Harmattan.

Charles, F, Cacouault-Bitaud, M. & Legendre, F. (2022). L'accès au professorat des écoles : enjeux institutionnels et motivations personnelles des enseignantes et enseignants reconvertis. In *Sociologie des enseignants en France*, Daisuke Sonoyama, (Éd.), Tokyo, Éditions Keiso-shobo.

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

Dupriez, V, Périsset, D, & Tardif, M. (2023). *Les pénuries dans l'enseignement: Marchés du travail, attractivité et expériences*. Hermann PUL, Presses de l'Université Laval.

Farges, G, Szerdahelyi, L, & Maroy, C. (2024). *En quête d'enseignants: Regards croisés sur l'attractivité d'un métier*. Presses universitaires de Rennes.

Garcia, S. (2023). *Enseignants : de la vocation au désenchantement*. Paris, La Dispute.

Ingersoll, R. (2001). "Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis ", American Educational Research Journal, Fall 2001, Volume 38, Issue 3, pages 499–534. Publisher URL: http://hdl.library.upenn.edu/1017/13673

Katz, S, Legendre, F, Connan, P.-Y, & Charles, F. (2021). " Ce que font les " besoins éducatifs particuliers " aux professeurs des écoles : l'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. " *Agora débats/jeunesses, 87*(1), 95-111

Lynch S, Worth J, Bamford S, & Wespieser K. (2016). " *Engaging Teachers: NFER Analysis of Teacher Retention* ", Slough, NFER.

Maruani, M. (2017). *Travail et emploi des femmes* (5e édition), Paris, La Découverte.

OCDE. (2023), Regards sur l'éducation 2023 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr

Périer P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*, Rapport pour le CNESCO, CNESCO.
Robert, A. D & Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle : portraits socioprofessionnels.* Presses universitaires de France.

Mots-Clés: Attractivité du professorat des écoles, marché de l'emploi, genre

” On est un peu des pions " : contribution à l’étude des effets de la réforme sur les enseignants (et leur mal-être)

Julien Tourneville * [1,2], Marie-Pierre Chopin * † [2], Betina Hsieh * ‡ [1]

[1] University of Washington – États-Unis
[2] Cultures et Diffusion des Savoirs – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

A partir des travaux de recherche menés dans le cadre du programme " The Great Resignation ", cette contribution vise à interroger ce que les enseignants, tant dans le contexte américain que dans le contexte français, expriment comme relevant d’une forme de fatigue des réformes en éducation. Les réformes sont comprises ici comme l’ensemble des lois, décrets et ordonnances qui ont pour but d’apporter des modifications au fonctionnement de l’école publique, tant sur les aspects structurels et administratifs que pédagogiques.
En France, l’objectivation du nombre des réformes de l’Education nationale depuis 2007 montre, sans appel, une claire augmentation au fil des années (Gossa, 2024). Directement ressentie par les enseignants, cette accélération du rythme des réformes est régulièrement évoquée dans les entretiens pour dénoncer ce qui est vécu comme un arbitraire, tant dans leur construction que dans le rythme de leur déploiement, ce qui renvoie régulièrement les enseignants à une position " d’exécutant ", loin de la conception de la professionnalisation du métier (Wittorski, 2008 ; Lantheaume, 2008) :

" Et après il y a un autre aspect qui commence à prendre beaucoup, beaucoup, de place, c’est l’Éducation Nationale. Je ne suis pas toujours d’accord avec les manières de faire des principaux, du ministère ou des réformes ... et nous les profs, on est un peu des pions. On est la dernière maille, le dernier maillon de la chaîne. Et on participe à des choses auxquels on ne croit pas. Et ça, au bout d’un moment c’est un peu compliqué " (Mickael, 39 ans, professeur de mathématiques au collège)

Aux Etats-Unis, une enquête par questionnaires auprès des enseignants (n=980) permet de mettre en lumière le poids grandissant des réformes, et la manière également négative dont elles sont vécues : alors que 8% des enquêtés trouvent qu’entre le moment où ils ont commencé à enseigner et maintenant les réformes, tous niveaux confondus (district, état, nation), ont rendu le métier meilleur ; ils sont une large majorité (61%) à placer les réformes parmi les facteurs qui ont le plus contribués à faire évoluer leur métier de façon négative. Ceci va de pair, ici, avec un fort sentiment de non reconnaissance des compétences professionnelles des enseignants (ils sont 87% à penser que la vision des enseignants, dans la société, s’est nettement dégradée). Ici, deux questions majeures peuvent être posées :

*Intervenant
†Auteur correspondant: marie-pierre.chopin@u-bordeaux.fr
‡Auteur correspondant: bychsieh@uw.edu

- Comment expliquer l'augmentation constante, depuis les années 2000, du nombre des réformes en éducation ?
- Quels effets produisent les réformes sur les enseignants ?

A partir de résultats d'enquêtes menées dans des contextes différents, il s'agira donc de revenir sur ce que l'instabilité professionnelle, initiée par le rythme des réformes, produit sur les enseignants. Il conviendra également d'interroger les inégalités de ces derniers face aux effets de l'instabilité (Darling-Hammond, 2004). Car si le rythme élevé de l'exposition des enseignants à des changements " imprévisibles ou mal préparés " dans l'environnement de travail (Jégo, Guillo, 2016) compte parmi les facteurs qui contribuent à l'attrition du métier, et qui relèvent de l'étude des risques psychosociaux, nous verrons que les individus sont inégalement dotés pour affronter ces changements. En clôture de la présentation des résultats, la discussion portera plus généralement sur l'idéologie du changement permanent et de l'adaptation continue comme motrice du néolibéralisme (Stiegler, 2019), et sur les usages contemporains de la notion de " crise " (Revault d'Allonnes 2012).

Références bibliographiques

Darling-Hammond L. (2004). " Standards, Accountability, and School Reform ", *Teachers College Record*, volume 106, pp. 1047-1085

Gossa J. (2024). " A quel rythme vont les réformes de l'éducation ? ", *L'Etudiant – Blog EducPro*, (en ligne) : https://blog.educpros.fr/julien-gossa/2024/01/16/a-quel-rythme-vont-les-reformes-de-leducation/

Jégo S., Guillo C. (2016). " Les enseignants face aux risques psychosociaux. Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013 ", É*ducation & Formation*, *92*, pp. 77-113.

Lantheaume F. (2008). " De la professionnalisation à l'activité ". *Recherche et formation*, n○57, pp. 9-22.

Revault D'Allonnes M. (2012). *La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps.* Paris : ed. du Seuil. 196 p. Points.

Stiegler B. (2019). " "Il faut s'adapter" ". Sur un nouvel impératif politique ". Paris : Gallimard, 336 p.
Wittorski R. (2008). " La professionnalisation ". *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, (en ligne).

Mots-Clés: Réformes, Attrition, Néolibéralisme

Évolution de la formation et du métier d'enseignant

Accompagner par la recherche en formation : quels enjeux politiques pour une pédagogie de l'expérience à l'université

Corinne Rougerie *† [1,2]

[1] EES – Université de Tours – France
[2] EMA – Université Cergy Pontoise – France

Le symposium long est bâti à partir de domaines d'intervention différents (santé, travail social, éducation) et d'expériences de recherche collaboratives relatées (Les chercheurs ignorants, 2015). Il participe à démontrer la porosité des frontières et la nécessaire mise en dialogue des savoirs académiques et des savoirs professionnels.
À l'interface des réalités professionnelles des étudiants ou stagiaires de la formation continue à l'université, ces dynamiques de Recherche dite Avec participent-elles au développement de modalités d'apprentissages et d'acquisitions de savoirs spécifiques ? La dimension réflexive par l'analyse des implications y trouve un sens dans " la mise en réflexivité des sujets sur les dispositifs de recherche eux-mêmes, les chercheurs exposent leur propre travail à des remises en cause non seulement méthodologiques mais aussi concernant les finalités. Il s'agit bien de la professionnalisation du chercheur qui est en question ici. " (Monceau, Soulières, 2017, p. 38).

Cinq communications sont proposées et situées à partir de place et de statut différent : doctorant, anthropologue, professionnel de santé, enseignant-chercheur. Elles visent ainsi à montrer comment l'usage de la recherche collaborative influe sur sa manière de pratiquer, de penser son rapport à l'enseignement ou à la formation dans les processus d'apprentissages et de transmission des savoirs et leur application dans des parcours de formation universitaire. Comment ces expériences facilitent-t-elles ou non la rencontre avec les savoirs " académiques " ? Quelle place est donnée à la dimension expérientielle basée sur des savoirs " non disciplinaires " dans l'enseignement à l'université ?

Notre contribution propose de problématiser la place et les effets sur l'ingénierie d'accompagnement (Clenet,2021) dans les cursus de formation pour adulte ou d'enseignement à l'université. Penser et pratiquer son enseignement en s'inspirant de différentes modalités de recherche Avec induit de penser son propre rapport aux savoirs que l'on accueille en tant que chercheur ou enseignant-chercheur. Ce dernier produit ainsi des effets sur le contexte de la formation à l'université par les démarches de recherche proposées. Ces propositions mises en discussion avec Patricia Bessaoud Alonso, Pu de l'université de Limoges, nous montrent la nature des rapports de pouvoir, aux savoirs voire des normes en jeu entre les différents professionnels en présence.

Les cinq communications sont les suivantes :

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

Communication 1

Démarche de recherche en socio-clinique institutionnelle : quelle production de savoir à l'œuvre et pour quels effets dans l'enseignement universitaire

Maryline Garot Scelin

Cette communication questionnera les effets des connaissances produites par une recherche socio-clinique institutionnelle dans les pratiques d'accompagnement à l'université des Sciences de l'Éducation et de la Formation. Depuis plusieurs décennies, les principes du Nouveau Management Public se développent dans différents domaines d'activités dont le secteur de la formation. De nouvelles exigences de contrôle impactent les pratiques professionnelles de l'ensemble de ses acteurs (formateurs, responsables de formation, directeurs d'établissement...) tant au niveau administratif que pédagogique.

L'injonction à l'autonomie et l'avènement des compétences d'agilité dites " *softskills* " pourraient induire que la capacité d'adaptation relève principalement d'une aptitude individuelle (Paul, 2022). Pourtant, toute personne agit dans un environnement où des modèles (juridiques, sociaux, culturels, économiques...) lui sont pré-existants et avec lesquels elle est en relation et interagit. Cette dimension institutionnelle, lorsqu'elle n'est pas incluse, particularise l'analyse d'une situation sans considérer les effets des rapports entretenus entre les individus et les institutions.Selon Lourau (1970), les institutions sont entendues comme des dynamiques de confrontations entre ce qui est " institué " (les règles, les normes au sein des organisations qui existent et cherchent à se maintenir) et ce qui est " instituant " (les forces du changement qui remettent en question ce qui est établi). La confrontation permanente entre ces deux dynamiques produit le processus " d'institutionnalisation ", moment durant lequel les transformations sociales se constituent. L'individu est toujours " impliqué ", consciemment ou non, dans ses institutions d'appartenance (famille, travail, religion...) qui fondent sa manière de voir et d'agir. Le concept de " l'analyse des implications " qu'il développe permet d'écouter la manière dont les institutions parlent dans les pratiques sociales et professionnelles. S'appuyant sur des " analyseurs " qui créent du dérangement, l'analyse permet d'identifier les nœuds de rapports libidinaux, idéologiques et organisationnels que l'individu entretient avec son ou ses institutions d'appartenance.

La démarche " socio-clinique institutionnelle " (Lamihi, Monceau, 2002) s'inscrit dans le courant de pensée de l'AI. Elle observe les interactions dans le domaine où elles surviennent en cherchant à comprendre le sens des processus vécus par et avec les acteurs concernés (Monceau, 2019). S'inspirant de l'intervention socianalytique (Lapassade, Lourau, 1971), l'analyse porte sur différentes caractéristiques : le travail de la commande et de la demande sociale ; la participation des personnes ; les implications liées à l'objet de recherche (relations affective, idéologique, organisationnelle) et aux institutions et champs théoriques ; les analyseurs ; les interférences institutionnelles ; la production de connaissances durant le processus (Monceau, 2018 ; Monceau & Rougerie, 2021). Partie prenante du processus, et lui-même impliqué, le praticien-chercheur analyse ses propres implications à travers les interactions qui se produisent entre lui et les participants et entre les participants entre eux.

Je reviendrai sur les choix qui m'ont conduit à mener une démarche de recherche socio-clinique institutionnelle collaborative (Rougerie, 2017) sur mon terrain professionnel. Cette approche permet de saisir l'articulation questionner le trait d'union qui sépare/relie le praticien et le chercheur. Il s'agit de saisir l'articulation dans sa complexité entre environnement professionnel et environnement universitaire et d'identifier les différents savoirs qui se constituent dans cette expérience.

Le dispositif comprend des réunions avec un groupe de formateurs-trices, d'intervenants en analyse des pratiques et de responsables de formation issus du travail social. Les réunions se déroulent sur plusieurs mois dans les locaux d'un centre de formation continue du médico-social avec lequel je travaille. Le dispositif ne fait pas l'objet d'une commande de la part de l'établissement.

Je m'appuierai sur une analyse partielle des résultats afin d'interroger l'effet des connaissances produites dans les pratiques de formation à l'université. Quelques questions guideront la discussion : Qu'apporte l'analyse des implications en termes de connaissances scientifiques ? Comment peut-elle être utilisée pour accompagner les étudiants et developper leur appetence à la demarche de recherche ? Que transforme le processus d'une recherche collaborative dans la relation enseignant/étudiant et dans la pratique ?

Communication 2

Ce que la recherche fait aux étudiants de master en alternance. Discussion autour de quelques enjeux autours de la construction d'une posture critique

Mael Loquais

Si la formation des adultes à l'université s'inscrit historiquement dans des logiques de formalisation des savoirs issus de l'expérience et de dialogues entre mondes de la recherche, mondes socioprofessionnels et monde de l'enseignement et de la formation (Schwartz, 1994), elle mobilise également la recherche dans une visée critique que nous souhaiterions préciser dans cette communication. En effet, la mobilisation de recherches qui mobilisent l'expérience (telles que les recherches avec, mais également les recherches menées par les étudiants de Master sur des terrains de stage où ils sont impliqués comme professionnels) suppose une mise en dialogue de savoirs relevant de registres différenciés : savoirs d'expérience, académiques, méthodologiques, procéduraux, etc. Or, c'est bien au niveau des interstices et de la rencontre de savoirs relevant d'assises épistémologiques différenciées qu'il faut porter la focale pour comprendre ce qui se joue dans la possibilité donnée aux étudiants de construire des liens entre mondes disjoints dans une double perspective professionnalisante et critique.

Pour étayer cette hypothèse, nous interrogerons nos propres pratiques d'enseignement dans le cadre d'un Master en formation d'adultes (Master sciences de l'éducation et de la formation, parcours : Formation, projets et Territoires F-Projter) en alternance, dans lequel des adultes en reprise d'étude mènent un travail de recherche sur leur terrain de stage. Il s'agira de porter la focale sur la façon dont les étudiants restituent la façon dont ils font dialoguer ces différents savoirs, la restitution étant ici entendue comme potentiellement formatrice (Houot et Triby, 2022). D'un point de vue méthodologique, cette communication s'appuiera sur des observations participantes dans une perspective d'autoethnographie (Ellis et al., 2011) d'une part, et l'analyse documentaire des parties réflexives de leur mémoire de Master au sujet de ce qui s'est joué, pour eux, en termes de mise en dialogue de savoirs d'expérience, d'observations de terrain et de savoirs académiques, pour la construction de leur professionnalité et de leur posture critique. Partant du postulat suivant lequel le chercheur est un *apprenant du réel*, cette communication vise à réinterroger les effets observés d'une telle posture dans le contexte étudié. Il s'agit donc ici d'interroger les effets (en termes de rapport au monde professionnel, au monde de la recherche et au monde de la formation) de pratiques d'accompagnement à la recherche qui visent l'émancipation (Broussal, 2019).

Communication 3

Formation- intervention: nouveau paradigme de formation

Anne Pilotti

L'université s'est ouverte à la formation de professionnels et les sciences de l'éducation ont intégré cette formation. Le contexte universitaire est traversé maintenant par les enjeux de rapports aux savoirs avec des milieux professionnels différents. C'est dans ce contexte que le concept de " formation-intervention " (Monceau, 2014) prend tout son sens et qu'il enrichit les modalités pédagogiques et les manières de penser la relation avec ces étudiants professionnels.

Prendre en compte les implications institutionnelles des différents acteurs en présence, est une spécificité de la formation-intervention en permettant une mise en débat des connaissances théoriques proposée à partir des réalités professionnelles de chacun. L'analyse des implications du formateur fait partie du processus de formation, en miroir de celle du chercheur dans son propre dispositif de recherche, en socio-clinique institutionnelle.

Les modalités de transmission des savoirs ne sont pas évitées, pas plus que l'analyse des commandes et des demandes des acteurs professionnels ayant passé commande de formation (Rougerie, Monceau, 2021). Inciter à dévoiler les rapports de force en intervention est une modalité opératoire historique de l'Analyse Institutionnelle, avec la socianalyse. Le public engagé dans une démarche de productions de connaissances en formation est le plus souvent constitué par des professionnels du champ des métiers de la relation au sens large du terme ou parfois en reconversion professionnelle. Dans le contexte de la formation continue à l'université ou in situ dans les lieux de travail, les professionnels passent une commande de formation parfois aussi instable que les demandes qui la produisent (perspective de connaissances, d'approfondissement de savoirs, commande institutionnelle, demande de reconnaissance...). Ils ne sont déjà plus dans un rapport passif d'appropriation de savoirs car ils ont choisi d'entrer en formation et s'engagent différemment dans le parcours d'enseignement. Mais, ils demeurent " tiraillés " entre une commande non stabilisée et de nouvelles demandes suggérées par le contexte universitaire qu'ils investissent progressivement. La construction de la posture réflexive est progressive. Elle est favorisée par une mise à l'épreuve des savoirs professionnels en écho des savoirs théorisés. Ce processus de mise à distance est facilité par le dispositif de formation conçu par le formateur. Les savoirs issus de l'expérience des professionnels engagés en formation sont pris en considération dans l'accompagnement pédagogique à partir de la socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2003).

Le dévoilement des dessous de la formation-intervention soumis au regard du collectif avec les formés participe de cette production. N'est-ce pas justement le propre d'une démarche universitaire qui se veut scientifique de " mettre le résultat final à l'épreuve de ses conditions d'élaboration " (Lourau, 1995, p. 44). Par analogie avec les recherches scientifiques, la démarche de formation pensée comme intervention à l'université, en distanciel ou sur son lieu de travail est à ce titre encouragée à être discutée, tout comme les concepts sur lesquelles les disciplines se construisent. Le formateur n'est plus celui qui sait mais celui qui permet de travailler les savoirs académiques au plus près des terrains professionnels en co-construisant une réflexion avec les étudiants. Une co-construction de la formation s'établie à partir de l'examen du dispositif de formation ainsi cela modifie le paradigme en créant une sorte de " faire-formation " collectivement en contexte universitaire.

Je propose dans cette présentation de partager certains dispositifs utilisés lors de ces formations-intervention et de montrer comment ces étudiants en formation continue intègrent ces savoirs académiques et les mettent à l'épreuve de leurs expériences professionnelles mais également leurs expériences d'étudiants. L'analyse des implications institutionnelles est un élément présent dans ces dispositifs qui permet également de mieux appréhender les rapports de pouvoir dans les institutions et les rapports aux différents savoirs. Un exemple de dispositifs, utilisé dans différentes

formation-intervention sera également décortiqué pour montrer comment l'analyse collective facilite la co-construction et l'assimilation de certains savoirs théoriques.

Communication 4

Des interrogations au sujet de l'interculturalité au sien d'un établissement scolaire ZEP+ : une démarche de recherche collaborative

Valentina Crispi Verde

Dans le cadre du symposium il s'agit de proposer une réflexion sur une démarche de recherche collaborative (Desgagné, 2001) avec les professeurs des écoles d'une école primaire en zone d'éducation prioritaire (ZEP+) d'une ville du Limousin, une école caractérisée par une hétérogénéité linguistique et culturelle asse forte.

Il s'agit d'une recherche en cours, dont l'objectif est de répondre à une demande d'aide à l'intelligibilité de la situation, de la part de la directrice de l'établissement et de toute l'équipe pédagogique pour ce qui concerne quelques grandes interrogations : la relation filles/garçons, la relation et la communication avec les familles d'origine étrangères présentes dans le quartier (les questions interculturelles), la difficulté de l'apprentissage de la langue française par les enfants d'origine étrangère et la question de la mixité sociale.

La directrice et l'équipe des enseignants de l'école ont fait appel aux chercheurs pour essayer de comprendre mieux cette réalité : une réalité caractérisée par la difficulté de compréhension d'un contexte multiculturel, ou les professionnels témoignent d'une difficulté à interagir avec les familles, de communiquer avec elles et de la difficulté de l'apprentissage de la langue française de la part de certains enfants d'origine étrangère.

Face à l'augmentation des migrations en France, les crèches et écoles s'adaptent aux besoins linguistiques et culturels des familles : les institutions éducatives développent des stratégies pour répondre aux diversités linguistiques et dialoguer avec les altérités culturelles afin d'établir des liens de confiance avec les familles (Byram et al. 2001), et pour répondre aux besoins émergents dans un contexte scolaire caractérisé par une certaine hétérogénéité linguistique et culturelle. Les premières observations au quotidien témoignent de la créativité et de l'engagement des professionnels pour favoriser la communication et rapprocher les familles et les institutions et pour trouver des stratégies éducatives pertinentes (Cadei, L., Simeone, D., & Sità, C. 2013). Notre rôle c'est d'accompagner ces professionnels dans ce parcours de compréhension, " d'intelligibilisation " de ces contextes, de co-construction des savoirs et d'éventuels outils ou stratégies pour agir au mieux ? (Vinatier et Morrissette, 2015)

Nous mettons donc en place une démarche de recherche collaborative, en nous appuyant sur des observations et des entretiens (auprès des enseignants) menée au sein de l'école, toujours dans une dynamique collaborative et co-constructive.

Pa rapport à cette communication il s'agit de présenter déjà quelques résultats de la recherche en cours et de cibler plutôt les données qui concernent la thématique de l'interculturalité/communication et apprentissage de la langue française.

Dans cette communication il s'agit de présenter à travers la présentation de cette étude :

- la description d'une démarche de recherche collaborative : la mise en place de cette démarche (curiosités et difficultés) ;

- les effets de cette démarche de recherche sur la manière de faire la recherche, sur les positions épistémologiques de la chercheuse en question (mise en questions des perspectives, réflexivité savoirs professionnels/savoirs académiques) ;

- l'articulation entre les " savoirs " académiques et les savoirs non-disciplinaires ou expérientiels ;

- les effets de cette rencontre dans l'organisation d'un enseignement académique concernant la formation sur l'interculturalité dans le domaine des sciences de l'éducation.

Communication 5

Faire "communauté de recherche" : quels possibles en formation ?

Agnès Pottier

Dans le domaine de l'anthropologie, s'il est communément admis que l'observation participante est indissociable de l'enquête dite " ethnologique ", elle ne saurait toutefois " être considérée comme une méthode au sens strict " (Pottier, R., 2003). Sur le terrain, l'anthropologue est par conséquent perpétuellement amené à " bricoler ", (Cohen, P., 2004), à effectuer " un va-et-vient entre problématiques et données, interprétation et résultats " (Sardan, J.-P.O., 1995). Il va sans dire que " l'interprétation ethnographique est toujours produite dans une situation d'interlocution, elle est le résultat d'une véritable "négociation" entre le chercheur et ses informateurs, qui finissent par se mettre d'accord sur une interprétation mutuellement acceptable des phénomènes observés " (Pottier, R. op. cit.). Au fil de l'enquête, ces derniers vont, de fait, nouer une relation d'interdépendance qui peut même parfois déboucher sur une authentique amitié (Jolly, E., 2003). L'on saisit bien en quoi " l'informateur ", puisqu'il s'agit du terme consacré, est en réalité un véritable collaborateur sans lequel l'anthropologue ne pourrait mener à bien son terrain.
Quoi qu'il en soit, alors que la mentalité coloniale, avec son lot de condescendance et de paternalisme a longtemps surplombé la discipline (qui rappelons-le, en France, a pris son essor entre les deux guerres), " beaucoup de communautés, aujourd'hui, ne savent que faire des ethnologues. D'autres acceptent leur présence mais à certaines conditions " (Dalla Bernadina, S., 2014). Toujours est-il que les anthropologues se sont engagés, dès le début des années 60, dans une profonde remise en question de leur discipline. Sur ce terreau sont apparues, au fil du temps, de nouvelles épistémologies, de nouvelles manières d'envisager la relation au terrain et par là même, de nouvelles pratiques, telles que par exemple la recherche collaborative, ou recherche " avec ". Or, cette notion, aussi complexe que mouvante, est d'autant plus ardue à définir qu'elle ne revêt pas les mêmes significations, ni ne s'expérimente de la même façon selon les disciplines. Cela n'a rien de surprenant si l'on tient compte du fait que les recherches en anthropologie et dans le cas qui nous intéresse, en sciences de l'éducation ou en travail social ne poursuivent pas les mêmes objectifs. Aussi, l'anthropologue a-t-elle choisi – à l'occasion de ses interventions auprès d'un groupe d'apprenants, pour la plupart issus de ces disciplines et de surcroît, inscrits dans un cursus de formation continue – de s'appuyer sur leurs propres savoirs pour les accompagner dans le montage de leurs projets de recherche " avec ". Plutôt que de leur transmettre des outils " clés en main ", il s'agit donc de créer une " communauté de recherche " (au sens où l'entendait Dewey), une dynamique qui leur permette de développer, outre leur esprit critique, leur créativité, et au final, de concevoir eux-mêmes leurs propres outils de recherche " avec ", en fonction des objectifs propres à leur discipline. Anthropologue et apprenants deviennent ainsi des co-chercheurs : ensemble, ils s'interrogent, partagent et mettent à l'épreuve leurs connaissances respectives, en somme, ils " bricolent " (Cohen, P., op. cit.) et négocient jusqu'à parvenir à " se

mettre d'accord sur une interprétation mutuellement acceptable " (Pottier, R. op. cit.). C'est ainsi que l'enseignante met les outils de l'anthropologie, mais également ceux de la recherche " avec " au service des apprenants. Reste à savoir s'il est possible de transmettre sur le même modèle d'autres outils, d'autres savoirs issus d'autres disciplines. Reste aussi à définir de quelle manière ce type de transmission modifie – ou non – notre propre rapport au savoir, que ce soit du côté des enseignants ou du côté des apprenants.

Mots-Clés: recherche avec, implication, rapport aux savoirs

Améliorer les compétences en communication orale des enseignant·es : Développement et validation d'un dispositif de formation impliquant la réalité virtuelle

Angélique Remacle *† [1,2], Dominique Morsomme *

[1]

[1] Université de Liège, Département de Logopédie – Belgique
[2] Université libre de Buxelles, Center for Research in Cognition and Neurosciences – Belgique

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, la communication orale est prédominante et la voix en est le support physique. La voix de l'enseignant·e constitue un médium permettant de susciter l'attention des apprenant·es afin de leur transmettre un contenu pédagogique et d'assurer la gestion du groupe en termes d'organisation et de discipline. La voix étant indispensable à l'exercice de leur profession, les enseignant·es sont reconnu·es comme des professionnel·les de la voix. Des revues de littérature rapportent qu'iels sont deux à trois fois plus à risque de rencontrer des problèmes de voix que la population générale, avec des facteurs de risque comme le fait d'être une femme, de parler fort ou encore de prester un nombre d'heures élevé d'enseignement (Byeon, 2019 ; Martins et al., 2014).
Nos travaux reposent sur le postulat selon lequel de bonnes compétences en communication orale favorisent un enseignement efficace, tout en préservant la santé vocale de l'enseignant·e. Le présent projet de recherche s'inscrit dans une démarche transdisciplinaire, à l'interface de la logopédie -et plus spécifiquement de la vocologie-, de l'acoustique, des sciences psychologiques et des sciences de l'éducation. Ce projet comporte trois axes : 1) le développement d'un dispositif de formation impliquant la réalité virtuelle, 2) sa validation scientifique, et 3) l'étude de son apport auprès d'une population d'enseignant·es.

Premier axe : Le dispositif développé vise à favoriser l'apprentissage de compétences de communication orale et de comportements vocaux " immunogènes ". Basé sur une approche écologique et systémique, le dispositif s'appuie sur un cadre de travail modélisant les liens entre le comportement vocal des enseignant·es et des notions liées à la santé vocale, à l'acoustique (bruit ambiant), aux sciences de l'éducation (comportement des élèves), et aux sciences psychologiques (sentiment d'efficacité personnelle en communication orale). Notre dispositif consiste en un programme d'entraînement de la communication orale dans un objectif de formation vocale et de prévention des troubles vocaux. Ce programme, dont le protocole complet a été publié, inclut des simulations virtuelles de situations de communication dans le bruit. A cette fin, nous avons développé une classe virtuelle composée de 16 élèves animé·es et incluant des bruits typiques

*Intervenant
†Auteur correspondant: angelique.remacle@uliege.be

d'école.

Deuxième axe : A travers une étude de validation menée auprès de 30 enseignant·es du niveau primaire, nous avons testé la capacité de la classe virtuelle à susciter des comportements vocaux similaires à ceux produits dans des situations réelles de classe. Les résultats suggèrent que cet environnement virtuel représente un outil écologiquement valide et utilisable pour entrainer les compétences vocales : une fois immergé·es dans la classe virtuelle, les enseignant·es adoptent les adaptations vocales spécifiques aux situations d'enseignement.

Troisième axe : Dans un essai contrôlé randomisé, nous avons évalué l'influence du programme d'entraînement intégrant la classe virtuelle sur l'apprentissage de compétences de communication en environnement bruyant. Nous avons comparé un groupe expérimental composé d'enseignant·es ayant reçu le programme (n=21) avec un groupe contrôle ayant bénéficié d'une séance d'information sur la voix (n=20). Les résultats montrent que des simulations virtuelles de situations d'enseignement favorisent l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle de communication en environnement bruyant.

En conclusion, ces travaux suggèrent que la réalité virtuelle représente un outil prometteur, dans une optique de formation (prévention) et de revalidation des enseignants souffrant de troubles de la voix (prise en soin logopédique).

Mots-Clés: Formation des enseignant·es, voix, réalité virtuelle

Au cœur de l'inclusion scolaire, à la marge de l'école ordinaire : la " professionnalité transgressive " des coordonnateurs-Ulis.

Chloé Courtot * [1], Hélène Buisson-Fenet *

[2]

[1] Education, Cultures, Politiques – Université Lumière - Lyon II – France
[2] Triangle : action, discours, pensée politique et économique – École Normale Supérieure (ENS) - Lyon – France

Depuis la loi d'orientation éducative de 2013, l'inclusion scolaire en France est devenue à la fois une norme scolaire et une injonction politique. Chaque élève, quels que soient ses besoins, doit pouvoir être scolarisé dans un établissement ordinaire et bénéficier des adaptations à ses besoins dans les apprentissages. Dans le contexte inclusif, l'école devient ainsi théoriquement un espace d'inter-métiers où des cultures professionnelles distinctes (celle du secteur scolaire, celle du secteur médico-social voire celle du secteur sanitaire) sont amenées à coopérer pour agir en même temps sur un sujet commun et dans un même objectif (Mérini & Thomazet, 2016).
Pour accompagner les scolarités en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap, les politiques scolaires s'appuient depuis 2015 sur le dispositif des " unités locales d'inclusion scolaire ". Ces Ulis se présentent comme une structure d'appui ouverte, qui apportent, sur des temps de regroupement, un accompagnement pédagogique spécifique aux élèves en situation de handicap, qui quittent alors à cet effet leur " classe de référence " ordinaire. Présentes de l'école élémentaire au lycée, ces unités sont organisées par des " coordonnateurs-Ulis ", qui sont pour la plupart des enseignants spécialisés dans l'accompagnement éducatif des enfants en situation de handicap. Les coordonnateurs Ulis remplissent trois missions principales(1) : délivrer un enseignement adapté à ces élèves afin de faciliter et renforcer au mieux leurs apprentissages ; coordonner leurs interventions avec celles des différents acteurs éducatifs qui entourent ces élèves, notamment à l'occasion des réunions de l'équipe de suivi scolaire (ESS) ; enfin produire du conseil auprès de la communauté éducative en qualité d'enseignant-ressource.

Au regard de l'histoire des " maîtres spécialisés rééducateurs " (Dorison, 2006), l'invention des coordonnateurs Ulis marque un tournant majeur : non parce qu'ils incarneraient une interface professionnelle nouvelle entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire, puisque ces coopérations ont lieu tant bien que mal depuis les années 1970, mais parce qu'ils transgressent la frontière institutionnelle entre premier et second degré. La plupart sont en effet professeurs des écoles certifiés en enseignement spécialisé – alors que nombre d'entre eux exercent aujourd'hui au collège ou en lycée. Quels " enseignants parmi les enseignants " figurent-ils à ce titre ? Si l'on ne peut pas en toute rigueur parler de " reconversion professionnelle ", comment analyser ce déplacement professionnel que constitue le choix d'exercer dans un dispositif qui prédispose à

*Intervenant

passer une frontière institutionnelle majeure dans l'enseignement scolaire et le système éducatif français ?

Notre communication souhaite donc s'intéresser à la fois à la *position* professionnelle apparemment paradoxale des coordonnateurs-Ulis - qui enseignent " dans les marges " (Kherroubi, Millet, Thin, 2018) tout en étant placés au cœur du fonctionnement de l'école inclusive – et à leurs *trajectoires* professionnelles telles qu'elles peuvent éclairer cette position. D'un côté, nous nous proposons d'examiner dans quelle mesure le caractère fréquemment atypique des parcours des coordonnateurs Ulis donne sens à leur choix de transgresser la frontière des deux ordres d'enseignement. De l'autre, nous montrons que la position occupée au final s'adosse à plusieurs modèles d'engagement dans le métier, pour lesquels le sentiment de légitimité professionnelle ne va pas toujours de soi

Notre analyse repose sur une enquête mixte menée auprès de coordonnateurs d'Ulis du secondaire du Rhône, le département le plus important de l'académie de Lyon. Nous avons conduit d'une part une étude exploratoire par questionnaire (printemps 2020 - 156 réponses) afin de renseigner les parcours professionnels, les missions et la formation de ces professionnels. Nous avons ensuite complété ce matériau de 36 entretiens biographiques (2020-2022) pour comprendre plus en détail les représentations et les expériences professionnelles de ces coordonnateurs, notamment sur le dossier de l'orientation des collégien.nes accompagnés par un dispositif Ulis(2). Sur cette base, nous montrons d'abord que la " marge scolaire " que constituent les Ulis est l'occasion pour des enseignants spécialisés, très largement issus du premier degré, de franchir la frontière de l'enseignement secondaire. Leur position professionnelle atypique les invite alors à affirmer une culture professionnelle issue du premier degré, promouvant la polyvalence et les compétences d'accompagnement pédagogiques et sociales. Si cette position liminaire est institutionnellement organisée autour d'une certification (qui a connu elle-même plusieurs évolutions récentes), en situation de travail inter-métiers les coordonnateurs doivent construire leur légitimité professionnelle dans un contexte scolaire où celle de l'enseignement disciplinaire domine. En dernier lieu, nous mettons donc en lumière les stratégies d'engagement différenciées qu'ils déploient *in situ* pour enrôler leurs collègues et faire ainsi valoir " la cause de l'inclusion ".

Bibliographie :

Dorison, C. (2006). " La place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires : du tabou à la collaboration ". *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39(4), 63-79.

Kherroubi, M ., Millet, M., Thin, D. (2018). " Enseigner dans les marges : l'exemple des enseignants de dispositifs-relais ". *Sociétés contemporaines*, n○109, 93-116

Mérini, C., & Thomazet, S. (2016). " Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive ". *Les cahiers des PEP*, 2, 25-31.

(1) Circulaire n○ 2015-129 du 21 août 2015 du Ministère de l'Education nationale.

(2) Ce volet renvoie à l'enquête TrajUlis (financement IRESP-CNSA) portant plus largement sur les trajectoires post-collège des élèves adossés à une Ulis dans les trois académies de Lyon, Nantes et Toulouse.

Mots-Clés: Inclusion, Coordonnateurs, Ulis, Professionnalité

Bibliothécaires en milieu scolaire, une profession en évolution. Quelles tensions entre travail réel et travail prescrit?

Léa Couturier * [1], Laetitia Mauroux * † [1], Sandrine Angeloz Huguenot * ‡ [2]

[1] Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse
[2] Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

Les bibliothécaires en milieu scolaires (BMS) accueillent des élèves de la première primaire à la fin de la scolarité obligatoire et parfois postobligatoire. Iels contribuent auprès des enseignant-e-s à la formation des compétences littéraciées des élèves. Depuis une dizaine d'années, les bibliothèques scolaires ont été amenées à faire évoluer leurs pratiques et ces modifications comportent de nombreux enjeux pour la formation des bibliothécaires en milieu scolaire (Moreau, Ste Marie, Voiturier, MacIntyre & Leroux, 2015). Selon ces auteures, ces évolutions spécifiques au métier de BMS s'articulent selon 4 axes (figure 1) desquels découlent un certain nombre d'enjeux professionnels.
Figure 1. Axe d'évolution des pratiques en bibliothèque scolaire

La première évolution est sur l'axe pédagogique. Il s'agit de faire des bibliothèques des centres d'apprentissage, offrant des espaces de travail invitants et adaptables pour l'apprentissage participatif (Moreau, et al., 2015). L'enjeu concerne ainsi le rôle éducatif des BMS qui doivent désormais adopter une posture de médiation (au sens Vygotskien) aidant les élèves à devenir des citoyens numériques responsables et autonomes.

La seconde se situe sur l'axe culturel. La bibliothèque scolaire est un lieu de partage culturel, un espace de diffusion de toutes formes de culture ainsi que de création. Elle permet aux élèves de développer leurs connaissances culturelles (Moreau et al., 2015). Ainsi, les BMS doivent acquérir des compétences en gestion de fonds et collection permettant la promotion de la culture et de la créativité. Ils se positionnent en soutien aux enseignants dans leur rôle de transmission des outils culturels significatifs.

La troisième transformation est sur l'axe numérique. Les bibliothèques scolaires doivent s'adapter aux avancées technologiques et à la culture numérique des élèves. Elles doivent offrir un accès aux technologies, s'en servir avec les élèves et participer à leur formation aux usages du numérique (Moreau, et al., 2015). Ainsi, les bibliothécaires doivent être formé-e-s pour utiliser et intégrer les nouvelles technologies dans la bibliothèque scolaire. Cela inclut notamment la gestion des appareils numériques, des logiciels libres, et des jeux vidéo comme outils éducatifs.

La quatrième transformation est sur l'axe collaboratif. Il s'agit de promouvoir les bibliothèques

*Intervenant
†Auteur correspondant: laetitia.mauroux@hepl.ch
‡Auteur correspondant: sandrine.angeloz-huguenot@hepl.ch

scolaires au titre de support à l'enseignement. La bibliothèque est au centre de l'établissement scolaire et propose des collaborations variées valorisant le travail collaboratif et accompagnant les élèves avec du personnel qualifié (Moreau, et al., 2015). Les Bibliothécaires doivent être formé-e-s pour ces nouvelles collaborations, créant des espaces physiques et en ligne pour la création individuelle et collaborative, et partageant des performances en direct et des produits en ligne.

Dans cette recherche nous nous intéressons aux évolutions prescriptives du métier au cours des 10 dernières années et aux perceptions de l'évolution du cahier des charges par les BMS. Notre focale se situe au niveau de la tension entre travail prescrit et travail réel qui nous informent en retour sur les évolutions du métier.

En effet, selon Dejour (2003), les tensions identifiées entre le travail prescrit et le travail réel servent de baromètre afin d'anticiper les transformations d'un métier, en soulignant les ajustements nécessaires dans la formation et les pratiques de travail. Ainsi, notre objectif consiste à réaliser un état des lieux des transformations du métier de BMS. Notre question de recherche est la suivante : Comment les BMS perçoivent-ils les tensions entre travail prescrit et réel ? Et que nous disent ces tensions quant aux évolutions de leur métier ?

Notre méthodologie consiste en l'analyse de données prescriptives (programme de formation et cahiers de charges) confrontée à l'analyse du discours de BMS ayant terminé la formation en 2018 en comparaison à la volée 2023-2024.

Nos résultats, sur le plan prescriptif démontrent une évolution du programme de formation afin de répondre à la demande croissante du terrain d'implémenter le numérique et la littérature de jeunesse. L'évolution du rôle de BMS confirme ainsi la nécessité pour les BMS de pouvoir mobiliser des compétences pédagogiques en mettant sur pied des animations pédagogiques permettant des apprentissages pour les élèves. Pour illustrer une tension entre travail prescrit et travail réel, les premiers résultats montrent que les cahiers des charges bien qu'ils soient uniformes dans le canton de Vaud, démontrent une hétérogénéité quant aux pratiques professionnelles. Notamment concernant le rôle pédagogique des BMS en fonction par exemple des us et coutumes locales en termes de nombre de visites à la bibliothèque préconisées par les directions peut varier considérablement d'un cercle scolaire à l'autre.

Références

Dejour, C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation. Inra.
Moreau, B., Ste-Marie, E., Voituriez, C., MacIntyre, A., & Leroux, M. E. (2015). La bibliothèque scolaire du XXIe siècle: un modèle en 4 axes.

Mots-Clés: Bibliothécaires en milieu scolaire, tension entre travail réel, travail prescrit, enjeux de l'évolution du métier pour la formation des BMS

Comment la recherche peut-elle améliorer ou transformer les pratiques éducatives ?

Dylan Dachet *† [1], Benoît Galand * ‡ [2,3], André Tricot *

[4], Anne-Françoise De Chambrier *

[5], Christophe Dierendonck *

[6], Ariane Baye *

[7], Pascal Bressoux *

[8], Emmanuel Sander *

[9]

[1] Université de Mons ; Ecole de Formation des Enseignants ; Service de Pédagogie et Méthodologie de l'Enseignement – Belgique
[2] Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, lÉducation et la Formation – Belgique
[3] Université Catholique de Louvain (UCLouvain) – Belgique
[4] Université Paul-Valéry - Montpellier 3 – Département de Psychologie – France
[5] University of Teacher Education (Vaud) (HEP Vaud) – Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, Suisse
[6] Université du Luxembourg – Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education BELVAL CAMPUS Maison des Sciences Humaines (MSH) Bureau MSH 03 25 100 11, porte des Sciences L-4365 Esch-sur-Alzette, Luxembourg
[7] Universite de Liege – Belgique
[8] Université Grenoble Alpes - Institut national supérieur du professorat et de l'éducation - Académie de Grenoble – Univ. Grenoble Alpes, LaRAC – France
[9] Université de Genève; Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education – Suisse

Les réformes politiques se succèdent au sein des systèmes éducatifs francophones avec pour objectif d'accroître l'efficacité et l'équité des institutions scolaires. Pour ce faire, ces réformes invitent à améliorer ou transformer les pratiques des enseignants en mobilisant les résultats des recherches en éducation. Or, les liens qu'entretiennent (les résultats des) les recherches en éducation et la pratique des acteurs de terrain restent souvent complexes (Galand & Janosz, 2020). Ce constat amène certains auteurs à qualifier de fossé l'écart qui existe entre les pratiques effectives et les pratiques préconisées par la communauté scientifique (Joyce & Cartwright, 2019 ; Neal et

*Intervenant
†Auteur correspondant: dylan.dachet@umons.ac.be
‡Auteur correspondant: benoit.galand@uclouvain.be

al., 2015). Face à cette problématique, plusieurs solutions – souvent fondées sur le principe de collaboration chercheur-praticien telles que les approches de recherche-action, la recherche collaborative et l'Evidence-Based Practices – ont été avancées, amenant chacune leur lot d'interrogations (Coppe et al., 2024). Parmi ces dernières, la question de l'utilité des connaissances issues de la recherche constitue un enjeu majeur. En effet, cette question polarise les débats entre ceux qui jugent ces connaissances nécessaires et ceux pour lesquelles leur utilité est loin d'être acquise. Au-delà de désaccords entre les tenants de l'approche de l'Evidence Based (ou Informed) Pratices et ses détracteurs, cette question concerne plus largement la manière et les méthodes utilisées par la communauté scientifique pour assurer le transfert des connaissances qu'elle développe. Ce transfert, ou encore cette diffusion ou cette communication, des connaissances est d'ailleurs souvent une étape centrale des modélisations des processus de la recherche scientifique. Cette étape être opérationnaliser sans une réflexion globale de nature épistémologique en amont. Tout d'abord, il s'agit d'identifier les visées poursuivies par les recherches en éducation et de statuer sur sa capacité à produire et montrer des effets sur le terrain, et donc en contexte réel d'enseignement. Ensuite, il s'agit pour la communauté scientifique de définir la nature des connaissances produites par les sciences de l'éducation. À cet égard, la question du caractère généralisable des résultats de la recherche en éducation est primordiale : la recherche permet-elle de mettre en évidence des principes d'enseignement dont l'efficacité est démontrée indépendamment des effets de contexte ? Ou les contextes variées dans lesquelles se déploient les activités pédagogiques modèrent-ils les effets de toutes les pratiques d'enseignement ? Il s'agit aussi d'interroger la recevabilité des connaissances produites et les logiques de professionnalisation des métiers éducatifs qui sous-tendent le transfert de ces connaissances. Le maintien de pratiques dont les effets délétères ont été documentés par les recherches en éducation pourrait à titre d'exemple devenir une problématique ayant trait à l'éthique ou à la déontologie du métier enseignant. Enfin, si la communauté scientifique s'accorde sur les visées poursuivies par les recherches en éducation et la nature des connaissances qui en découlent, il lui reste à s'accorder sur les méthodologies de recherche en capacité de produire des connaissances utilisables en contexte. Au-delà du débat séculaire opposant les écoles anthropologique et nomothétique (de Landsheere, 1986), se posent des questions encore plus fondamentales concernant le caractère cumulatif des recherches en éducation et les critères de qualité qui régissent ce champ de recherche. À ce sujet, beaucoup de chercheurs regrettent le caractère confus, voire contradictoire, de nombreux discours d'experts affirmant s'appuyer sur la recherche. D'autres soulignent le manquent de rigueur de nombreux travaux de recherche en éducation et appellent à développer des recherches plus rigoureuses sur le plan méthodologique et à se doter au sein de la communauté scientifique de critères de qualité plus consensuels (Slavin, 2008). À l'heure de l'Open Science (Banks et al., 2019), ces questions prennent une autre dimension, puisqu'il revient à la communauté scientifique de faire preuve d'une transparence complète à chacune des étapes des processus de recherche. Dans le cadre de ce symposium, les auteurs de trois livres traitant de la question des liens entre la recherche et la pratique aborderont ces différentes questions au travers de leurs expériences en tant que chercheur et enseignant. Participant à la mise en œuvre de programmes visant à rapprocher la communauté scientifique des praticiens de terrain, ils décriront les leviers et obstacles rencontrés lors de l'implémentation de ces programmes et discuteront des perspectives qui en découlent. À partir de ces récits, les tensions épistémologiques qui continuent à marquer le développement des sciences de l'éducation seront interrogées et analysées. Ce faisant, ce symposium espère contribuer au dialogue entre recherches et pratiques dans les domaines éducatifs.

Bibliographie

Banks, G. C., Field, J. G., Oswald, F. L., O'Boyle, E. H., Landis, R. S., Rupp, D. E., & Rogelberg, S. G. (2019). Answers to 18 questions about open science practices. *Journal of Business and Psychology, 34* (3), 257-270. https://doi.org/10.1007/s10869-018-9547-8

Coppe, T., Baye, A., & Galand, B. (2024). *Transformer les pratiques éducatives: La recherche*

peut-elle aider à faire apprendre? Presses Universitaires de Louvain

De Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde.* Presses Universitaires de France.

Galand, B. & Janosz, M. (2021). Améliorer les pratiques en éducation : Que dit la recherche? Presses Universitaires de Louvain.

Joyce, K. E, & Cartwright, N. (2019). Bridging the gap between research and practice: predicting what will work locally. *American Educational Research Journal, 57*(3), 947-1437. https://doi.org/10.3102/00028

Neal, J. W., Neal, Z. P., Kornbluh, M., Mills, K. J., & Lawlor, J. A. (2015). Brokering the research-practice gap: A typology. *American journal of community psychology, 56*(3-4), 422-435

Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal, 7*(1), 124–128. https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.1.124

Communication 1

Améliorer les connaissances ou les pratiques ? Un point de vue ergonomique

André Tricot

La psychologie cognitive et ergonomique essaie d'utiliser des connaissances issues de la psychologie cognitive pour améliorer des situations de travail ou des outils. De la même manière, peut-on utiliser des connaissances issues de la psychologie cognitive pour améliorer des situations ou des outils d'enseignement ? Je vais essayer de décrire différentes façons de répondre " oui " à cette question, décrire des façons de faire de la recherche et des interventions en " ergonomie pédagogique ".

Le point de vue ergonomique est résolument situé, issu de contextes de travail surtout industriels, il n'envisage pas de pratiques qui seraient efficaces tout le temps. Une approche ergonomique appliquée à l'enseignement concerne donc des situations d'enseignement particulières. L'analyse porte sur les humains présents dans la situation (enseignant.e et élèves), les tâches qu'ils réalisent, les outils qu'ils utilisent pour réaliser ces tâches et la classe elle-même (son organisation spatiale, temporelle, sociale, les outils qui s'y trouvent, soit un ensemble de contraintes et de ressources).

Il me semble qu'on peut produire des connaissances, améliorer des situations, mais pas des pratiques... en dehors de situations particulières. Comme chaque situation d'enseignement est particulière, je ne pense pas que l'on puisse identifier des pratiques qui seraient toujours efficaces (voir la discussion de Kubiszewski, 2024). En revanche on peut fournir des connaissances utilisables par les enseignants lorsqu'ils conçoivent une situation d'enseignement. Pour cela, nous disposons de quatre voies.

L'ingénierie pédagogique et l'ergonomie de conception. Les recherches en ingénierie pédagogique (*instructional design*) visent à produire des connaissances utiles aux enseignants, lorsqu'ils ou elles préparent leur enseignement. L'idée générale de l'ingénierie pédagogique est que les enseignants (ou formateurs) conçoivent leurs séances d'enseignement en fonction d'objectifs à atteindre, de moyens disponibles et de contraintes. Faire varier un seul moyen ou une seule contrainte modifie la conception de la séance. Les recherches en ingénierie pédagogique produisent

des connaissances et des méthodes. La validité scientifique de ces connaissances ne permet de prédire ni leur utilisation réelle, ni même l'efficacité d'une formation à ces connaissances (Baye & Dachet, 2024).

L'évaluation ergonomique des outils d'enseignement. Certains outils sont conçus pour permettre aux humains de réaliser une tâche. L'activité de conception a longtemps été centrée sur l'outil lui-même, qui doit posséder certaines caractéristiques pour améliorer la performance à la tâche. Mais cela ne suffit pas : l'outil n'est efficace que dans la mesure où l'humain réussit à l'utiliser, et même, à se l'approprier pour accomplir une tâche. Les outils pour la classe doivent avoir les mêmes critères de qualité que les outils dans d'autres secteurs d'activité : utilité, utilisabilité, acceptabilité.

La formation des enseignants. La littérature montre que les programmes de formation des enseignants mis en œuvre à grande échelle n'ont le plus souvent pas d'effet détectable ni sur les pratiques des enseignants ni sur les performances des élèves (Galand & Dellisse, 2020). Un projet d'évaluation de l'effet d'une formation illustre bien ces limites (Bellue et al., sous presse) : pour avoir une chance d'être efficace sur le terrain, une formation doit *a minima* être validée empiriquement et théoriquement en amont, son contenu doit être compris et concret, pour permettre une mise en œuvre aisée dans la classe.

La diffusion des connaissances. On peut confronter un dogme largement diffusé en éducation à un état (temporaire) des connaissances scientifiques. La collection d'ouvrages intitulée " mythes et réalités en éducation " a pour objectif est de diffuser vers les professionnels de l'éducation des synthèses de la littérature sur des questions d'éducation, à partir d'une critique documentée des " légendes urbaines ". Cette démarche est donc fondée sur l'idée que l'enseignement peut relever d'une certaine rationalité et à ce titre, subir ou bénéficier de l'effet de connaissances scientifiques, pour décider ensuite en conscience de faire ceci ou cela. En attendant que les connaissances scientifiques évoluent.

Mots-clés

Ergonomie ; Ingénierie Pédagogique ; Évaluation ergonomique ; Formation ; Diffusion

Bibliographie

Bellue, S., Bouguen, A., Gurgand, M., Munier, V., & Tricot, A. (sous presse). When effective teacher training falls short in the classroom: Evidence from an experiment in primary school, *Economics of Education Review*.

Dachet, D., & Baye, A. (2024). L'éducation fondée sur les preuves : de la gouvernance à l'agenda de la recherche en éducation, le cas de la Belgique francophone. In T. Coppe, A. Baye & B. Galand (Eds.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (pp. 11-25). Presses Universitaires de Louvain.

Galand, B., & Dellisse, S. (2020). Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves. In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation: Qu'en dit la recherche* (pp. 57-66). Presses Universitaires de Louvain.

Kubiszewski, V. (2024). Une intervention en éducation faisant ses preuves ici et maintenant : un gage d'efficacité ailleurs et à jamais ? In T. Coppe, A. Baye & B. Galand (Eds.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (pp. 87-102). Presses Universitaires de Louvain.

Communication 2

Analyse des perceptions et attitudes des enseignants à l'égard du dispositif de Réponse à l'Intervention

Anne-Françoise de Chambier et Christophe Dierendonck

De plus en plus de chercheurs et d'acteurs de l'éducation insistent sur la nécessité d'opter pour des pratiques pédagogiques dont l'efficacité a été démontrée par la recherche (Tual et al., 2021). Cependant, malgré les efforts déployés, le transfert des pratiques efficaces aux salles de classe est loin d'aller de soi. Ce défi ne se limite pas à l'identification des pratiques pédagogiques efficaces, mais implique également de comprendre dans quels contextes ces pratiques sont les plus efficaces et, surtout, quelles conditions favorisent leur adoption par les enseignants (Fixsen et al., 2005). C'est ce décalage observé entre les pratiques recommandées par la recherche et leur mise en œuvre sur le terrain qui a donné naissance aux sciences de l'implémentation (Blase et al., 2012).

L'exemple du modèle de Réponse à l'Intervention (RàI) illustre bien cette problématique. Ce modèle, qui s'est largement répandu au cours des quinze dernières années dans les écoles nord-américaines, préconise l'utilisation de pratiques pédagogiques validées par la recherche, combinées à une évaluation régulière des progrès des élèves. Les élèves identifiés comme "à risque" bénéficient rapidement d'interventions supplémentaires, de plus en plus intensives selon leurs besoins (Fuchs & Fuchs, 2006). Ce modèle permet de réduire le nombre d'enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage, mais ses effets sont largement tributaires de la qualité de son implémentation (Fuchs & Fuchs, 2017). En ce sens, les questions que ce modèle suscite rejoignent les questions plus générales relatives au transfert, dans les écoles, des recommandations issues de la recherche. En particulier, la réussite ou l'échec d'une innovation pédagogique semble dépendre en grande partie des perceptions et attitudes des enseignants vis-à-vis de celle-ci (Goigoux et al., 2021). Plus précisément, trois critères principaux guideraient le choix d'adopter ou non une innovation : son acceptabilité, son utilité et son utilisabilité (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003). Autrement dit, pour qu'une innovation soit mise en place efficacement, elle doit être perçue comme acceptable, utile et facile à mettre en œuvre par les enseignants sur le terrain.

En dépit du rôle central que les enseignants occupent dans l'approche RàI, leurs perceptions et attitudes ne sont pas systématiquement étudiées dans les études s'intéressant à l'efficacité de ce dispositif. Dans des expériences essentiellement nord-américaines, des obstacles ont été exprimés par ces acteurs, tels que la difficulté de passer d'une approche réactive à une approche proactive ou un manque de compréhension de l'approche et un besoin d'accompagnement plus soutenu pour son implémentation (Menzies et al., 2021).

La présente communication propose de présenter les sentiments d'acceptabilité, d'utilité et d'utilisabilité d'enseignants suisses romands ayant participé à deux expériences d'implémentation d'un dispositif RàI. La première porte sur 14 enseignants de 2ème enfantine à qui il a été demandé d'administrer des tests de dépistage à leurs élèves et de mener auprès de ceux ressortant comme à risque 4 séances de palier 2 de 20 minutes par semaine (2 en littératie et 2 en numératie), ce dans leur contexte de classe et après avoir reçu les ressources pour le faire. La deuxième expérience porte sur 24 enseignants de 1ère primaire ayant reçu un programme pour mener 4 séances de palier 2 de 20 minutes par semaine en lecture ou en mathématiques, ce auprès de sous-groupes d'élèves avec un enseignant à leur côté. Les résultats montrent globalement que les enseignants sont satisfaits à très satisfaits du dispositif et des ressources mises à disposition, parallèlement à certains défis de faisabilité, surtout dans la 1ère étude. Les implications pour une organisation scolaire générale visant à rendre tenable l'implémentation d'un tel dispositif seront

discutées. Enfin, les travaux en cours pour récolter les perceptions et attitudes des enseignants dans le cadre d'un projet européen de mise en œuvre d'un Système de Soutien à Paliers Multiples (SSPM), une extension du modèle RàI, seront également présentés.

Mots-clés

Réponse à l'Intervention ; Système de Soutien à Paliers Multiples ; Perceptions des enseignants ; Attitudes des enseignants

Bibliographie

Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixsen, D. L., & Bailey, F. W. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. In B. Kelly & D. F. Perkins (Eds). *Handbook of Implementation Science for Psychology in Education* (pp. 13-34). Cambridge University Press.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature.* Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to RTI: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93-99.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the National Evaluation of Response to Intervention: A Case for Simpler Frameworks. *Exceptional Children, 83*(3), 255-268.

Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? In B. Galand et M. Janosz (Eds), *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* Presses universitaires de Louvain. 978-2-39061-094-6. ⟨hal-03153950⟩

Menzies, H. M., Oakes, W. P., Lane, K. L., Royer, D. J., Cantwell, E. D., Common, E. A., & Buckman, M. (2021). Elementary Teachers' Perceptions of a Comprehensive, Integrated, Three-Tiered Model of Prevention. *Remedial and Special Education*, *42*(4), 207-219.

Tricot, A., & Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 10*, 217-254.

Tual, M., Lima, L., & Bianco, M. (2021). Le difficile passage de la recherche au terrain : Pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 7*(1), 19-40.

Communication 3

Peut-on rendre les pratiques des enseignants plus efficaces sans transformer la recherche en sciences de l'éducation ?

Dylan Dachet et Ariane Baye

" *Teacher is not at present a research-based profession* ". Par ces mots, David Hargreaves (1996) critiquait moins la profession enseignante que la qualité et la pertinence des recherches conduites dans le domaine de l'éducation. Bien que ces mots soient tirés d'une allocution réalisée en fin du siècle passé, ils continuent à faire écho aux réalités observées. Plusieurs constats sont tirées à partir de l'analyse de la littérature scientifique en éducation (Slavin, 2002) : (1) le caractère encore confidentiel des approches expérimentales de recherche ; (2) un processus trop peu cumulatif ; (3) un manque d'une base solide et partagée de connaissances empiriques ; (4) la faible participation des praticiens lors des recherches ; (5) la faible diffusion des résultats de la recherche ; (6) la faible qualité et le manque de pertinence pour les praticiens des publications scientifiques ; (7) un manque de considération eu égard des recherches conduites et de leurs résultats ; ainsi que (8) l'absence de lien entre le développement de l'expertise d'un praticien et le développement de ses connaissances empiriques. Afin de répondre à ces problématiques, Hargreaves propose notamment de réformer l'agenda de la recherche en éducation en définissant une stratégie nationale et des priorités en matière de recherche, en coordonnant les initiatives menées par des institutions distinctes et en créant des partenariats entre les chercheurs et les praticiens. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), une réforme d'envergure du système éducatif a récemment été mise en œuvre. Il s'agit du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Dans l'un des textes cadrant la réforme, on trouve, de manière tout à fait inédite dans un contexte francophone, un argumentaire en faveur d'un soutien au paradigme de l'*evidence-based* et aux écoles qui mettraient en place des dispositifs ayant fait leurs preuves. Le plaidoyer d'Hargreaves prend ainsi une signification toute particulière dans ce système éducatif qui veut faire des résultats de la recherche en éducation l'un des moteurs de la transformation des pratiques des enseignants. Or, pour ce faire, il ne s'agit pas uniquement de réformer le système éducatif, mais également la recherche scientifique. Dans le cadre de cette communication, nous interrogerons la nécessité de cette seconde réforme à l'aune des résultats de trois analyses successives.

Tout d'abord, nous proposerons une analyse macro des prescrits de l'Avis n◦3 du groupe central et de leur mise en application comparativement aux prescrits d'autres systèmes éducatifs ayant ou pas légiféré à ce sujet. Nous montrerons qu'aucun système éducatif n'a été aussi loin " en théorie " dans l'*evidence-based policy* (Dachet & Baye, 2024). Cependant, nous montrerons que nombreux sont les systèmes qui, sans avoir légiféré, ont mis en place un agenda de recherche en éducation et des outils correspondant qui promeuvent effectivement l'*evidence-based policy* ; ce que la FW-B n'a pas encore fait.

Ensuite, nous proposerons une analyse méso de la création, de la mise en œuvre et de la diffusion en FW-B de travaux de recherches visant à valider des outils pédagogiques au sein de classes et sur base d'un partenariat entre chercheurs, didacticiens et praticiens. Nous montrerons que ces travaux ne suivent pas les étapes recommandées par les tenants des approches *evidence-based* de recherche (cf. Cook et Gorard, 2007). Ainsi, à titre d'exemple, les travaux expérimentaux restent très largement confidentiels en FW-B et les programmes éducatifs y sont diffusés indépendamment de la démonstration de preuves de leur efficacité (Dachet & Baye, 2024).

Enfin, nous analyserons les productions de la communauté scientifique en sciences de l'éducation afin de déterminer si ce champ de recherche est suffisamment mûr que pour fournir des résultats de recherche utiles pour éclairer les pratiques des acteurs. Après avoir montré des initiatives internationales de diffusion de ce type de résultat inspirant, nous montrerons qu'il reste du chemin à parcourir avant que la recherche en sciences de l'éducation satisfasse pleinement les critères de qualité, notamment, définis par l'*Open Science* (Nosek et al., 2015). Nous montrerons notamment que les recherches en sciences de l'éducation pourraient gagner en transparence en passant par un pré-enregistrement de ses protocoles méthodologiques et en partageant librement, gratu-

itement et systématiquement ses productions et résultats.

À partir de ces trois analyses, nous définirons les enjeux et perspectives de la recherche en sciences de l'éducation en FW-B afin de lui permettre de fournir aux acteurs éducatifs des résultats sur lesquels ils pourront fonder leurs pratiques.

Mots-clés

Evidence-Based Education ; Qualité de la recherche ; Pacte ; Réforme ; Agenda de la recherche

Bibliographie

Cook, T. D. & Gorard, S. (2007). What counts and what should count as Evidence. In OECD (Eds.), *Evidence in Education: Linking research and policy* (pp. 33-49). OECD Publications.

Dachet, D., & Baye, A. (2024). L'éducation fondée sur les preuves : de la gouvernance à l'agenda de la recherche en éducation, le cas de la Belgique francophone. Dans T. Coppe, A. Baye, & B. Galand (Dir.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (pp. 11-25). Presses universitaires de Louvain

Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects.* Teacher Training Agency.

Nosek, B. A., Alter, G., Bancks, G. C., Borsboom, D., Bowman, S. D., Breckler, S. J., Buck, S., Chambers, C. D., Chin, G., Christensen, G., Contestabile, M., Dafoe, A., Eich, E., Freese, J., Glennerster, R., Gorogg, D., Green, D. P., Hesse, B., Humphreys, M., Ishiyama, J., Karlan, D., Kraut, A., Lupia, A., Mabry, P., Madon, T. A., Malhotra, N., Mayo-Wilson, E., McNutt, M., Miguel, E., Levy Paluck, E., Simonsohn, U., Soderberg, C., Spellman, B. A., Turitto, J., VandenBos, G., Vazire, S., Wagenmakers, E. J., Wilson, R. & Yarkoni, T. (2015). Promoting an open research culture : Author guidelines for journals could help to promote transparency, openness, and reproductibility. *Science, 348*(6242), 1422-1425. https://doi.org/10.1126/science.aab2374

Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: transforming educational practice and research. *Education Researcher, 31*, 15-21.

Communication 4

La collaboration "recherche-terrain" : quelles conditions pour une amélioration des acquis des élèves ?

Pascal Bressoux

La transcription de résultats de recherche en conseils pour la pratique, et encore plus en leur mise en œuvre effective dans les classes, posent des problèmes redoutables (Bryk, 2015). Plusieurs travaux ont montré que le transfert vers la pratique des connaissances produites par les chercheurs rencontre de multiples écueils, dont certains ont été identifiés : lacunes dans la formation, manque de soutien collectif des collègues ou de la hiérarchie, difficultés pratiques de mise en œuvre, manque de suivi, manque d'identification personnelle aux problèmes censés être traités par la nouvelle pratique, etc. (Bressoux, 2017 ; Bressoux, Pansu & Thiboud, 2023). Ces difficultés peuvent relever au moins de deux ordres : l'un relève d'une question de validité écologique (comment passer de résultats obtenus en contexte de recherche " contrôlé " à d'autres contextes ayant des spécificités multiples), l'autre relève de la question du passage à l'échelle (à quelles conditions

une expérience – réussie à petite échelle – peut-elle être étendue) (Bressoux, 2020).

Il existe pourtant des expériences qui ont montré leur efficacité et ce, à grande échelle. Il en est ainsi, entre autres, du programme *Success for all* aux Etats-Unis (Cheung & Slavin, 2016), ou encore du programme *Teaching at the right level* (TARL) mis en place dans plusieurs pays à revenus faibles et moyens (GEEAP, 2023). La réforme du système éducatif marocain nous offre l'exemple le plus récent, et sans doute un des plus spectaculaires, qu'une politique volontariste de changement des pratiques d'enseignement fondée sur les résultats de la recherche peut produire de très forts gains d'acquisitions, de l'ordre de 90 % d'écart-type. (Ibrahim et al., 2024). Si, bien évidemment, la réforme était fondée sur des problèmes identifiés qui sont spécifiques au système éducatif du Maroc (notamment les faibles résultats des élèves aux épreuves internationales) et avec des conditions de mise en place propres au contexte Marocain dont rien n'assure qu'elles soient directement transférables, elle nous permet de nous interroger sur les raisons de son efficacité.

Cette communication visera à donner, sur la base d'exemples de recherche précis, des axes de réflexion sur le type de connaissance utiles pour la pratique et sur les conditions qui peuvent conduire à des changements de pratiques d'enseignement afin de produire, *in fine*, des améliorations dans les acquis des élèves.

Mots-clés

Résultats de la recherche ; Connaissances ; Transfert ; Formation des enseignants

Bibliographie

Bressoux, P. (2017). *Practice-based research* : une aporie et des espoirs. Une revue critique de l'article d'Anthony S. Bryk. *Education et Didactique, 11*(3), 123-134.

Bressoux, P. (2020). À quelles conditions peut-on déployer à grande échelle les interventions qui visent à améliorer les pratiques enseignantes ? In B. Galand & M. Janosz (Eds), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (pp. 13-22). Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Bressoux, P., Pansu, P., & Thiboud, S. (2023). Quelles collaborations " recherche-terrain " pour améliorer les pratiques enseignantes ? In T. Coppe, A. Baye, & B. Galand (Eds.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (pp. 119-130). Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA distinguished lecture. Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher, 44*(9), 467-477.

Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). Effects of Success for All on reading achievement: A secondary analysis using data from the Study of Instructional Improvement (SII). *AERA Open, 2*(4), 1-10. DOI: 10.1177/2332858416674902

GEEAP (2023). *Cost-effective approaches to improve global learning: What does recent evidence tell us are smart buys for improving learning in low- and middle-income countries?* Technical Report. The World Bank. Washington, D.C. URL: https: //thedocs.worldbank.org/en/doc/231d98251cf326922518
0200022023/related/GEEAP-Report-Smart-Buys-2023-final.pdf

Ibrahim, H., de Barros, A., Deschênes, S., & Glewwe, P. (2024). *The best buy? Prospective*

evidence on successful remediation in Morocco's public primary schools. J-PAL preliminary report.

Communication 5

Sait-on vraiment comment former les enseignants afin de favoriser les apprentissages des élèves ?

Benoît Galand

Une des recommandations les plus courantes des recherches, conférences, congrès et rapports en éducation est qu'il faut améliorer la formation des enseignants. Ces recommandations restent néanmoins assez vagues concernant le contenu, mais surtout la forme que devraient avoir cette formation en vue d'améliorer l'expérience scolaire des élèves et leurs apprentissages. Cette contribution vise à faire une synthèse des recherches empiriques disponibles qui mettent en relation le contenu et le format des dispositifs de formation des enseignants, avec l'évolution des acquis scolaires des élèves. Les recherches à propos des activités visant la formation des enseignants sont nombreuses et diversifiées. Des synthèses de ce domaine de recherche sont régulièrement proposées dans la littérature internationale. Nombre de ces travaux présentent une série d'éléments comme faisant consensus si l'on veut accroître la probabilité d'aboutir à des changements de pratiques d'enseignement et à une amélioration des acquis des élèves : une centration sur une meilleure connaissance des contenus spécifiques à enseigner et sur la manière de les enseigner, une participation collective et collaborative, une durée et une intensité suffisante (en termes de nombre d'heures de contact) et la présence d'un accompagnateur (conseiller, coach, etc.). Cependant, on peut se demander sur quelles bases empiriques sont formulées ces recommandations, en particulier concernant les effets des activités de formation sur les apprentissages des élèves. Étonnamment, l'analyse montre que seul un petit nombre d'études évaluent les effets des formations sur les pratiques pédagogiques réelles des enseignants (et pas seulement les pratiques déclarées) ou sur les apprentissages des élèves. Et les rares études disponibles montrent que les effets sur les apprentissages des élèves ne sont pas nécessairement cohérents avec les recommandations issues des autres travaux sur la formation professionnelle. Au final, nous connaissons peu de choses des effets de la formation des enseignants sur les progrès des élèves quand un dispositif est déployé dans une diversité de contextes et d'établissements par une pluralité de professionnels. Cette situation semble en partie lié à plusieurs limites actuelles des recherches sur la formation des enseignants.

Mots-clés

Formation des enseignants ; Pratiques pédagogiques ; Recherche en éducation ; Acquis scolaires

Communication 6

Des métaphores qui soutiennent les croyances dans les mythes éducatifs, et pourraient, peut-être, contribuer à les contrecarrer

Emmanuel Sander

Ces dernières décennies, les potentielles contributions éducatives des neurosciences ont suscité un fort intérêt. Des organisations internationales, comme l'OCDE (2007), vont jusqu'à affirmer que nous assistons à la " naissance d'une science de l'apprentissage ". Les travaux en neurosciences semblent, en effet, de nature à permettre de réduire la frontière entre les sciences

humaines, souvent considérées comme " molles ", et les sciences qualifiées " dures " (Sander, Gros, Gvozdic, & Scheibling-Sève, 2018) : le concept de neurone a rendu tangible, sur le plan biologique, l'ambitieux projet humain de devenir l'artisan de sa propre transformation, avec l'éducation en première ligne.

Les travaux liant neurosciences et éducation font presque systématiquement référence aux " neuromythes " (Pasquinelli, 2012), terme qui désigne des interprétations erronées ou exagérées de résultats issus des neurosciences, dans lesquels même les chercheurs à l'origine des études citées ne se reconnaissent pas. La popularité de ces neuromythes, tels que " une personne utilise 10% de son cerveau ", ou " il existe des styles d'apprentissages " ou encore " tout se joue avant X ans ", interpelle d'autant plus qu'une adhésion très élevée est constatée y compris parmi les populations enseignantes. Ces mythes éducatifs semblent largement imperméables aux travaux fondés sur des approches evidence-based qui les contredisent (p. ex. Pashler et al., 2008 pour la théorie des styles d'apprentissage).

L'hypothèse principale que nous souhaitons explorer dans cette contribution est que le succès des mythes éducatifs en général, et des neuromythes en particulier, repose en grande partie sur des métaphores conceptuelles (Lakoff & Johnson, 1980), souvent inconscientes, qui influencent leur interprétation. Par exemple, dans cette perspective, le concept de débat serait ancré sur trois métaphores principales, celle du combat, celle du parcours et de celle de la construction, dont le langage porte les traces par des expressions telles que " *camper sur ses positions* ", " *revenir en arrière* " ou " *échafauder une argumentation* ". Ainsi selon ces auteurs (voir aussi Lakoff & Johnson, 1999 pour une transposition aux concepts philosophiques et Sander, 2024 pour le champ de l'éducation), les nouveaux concepts, dès lors qu'ils sont un tant soit peu abstraits, se construiraient en s'appuyant sur de telles métaphores inconscientes. Il s'agira donc ici d'identifier les métaphores conceptuelles sur lesquels s'appuient les mythes éducatifs les plus répandus, notamment issus des neurosciences, en lien avec les conceptions sous-jacentes de l'enseignement et de l'apprentissage (Gvozdic & Rivier, 2024 ; Hard et al., 2021). Comprendre ce phénomène permettrait aussi de mieux saisir pourquoi certains médias ou discours politiques promettent une révolution pédagogique fondée sur les neurosciences.

Un deuxième objectif sera d'identifier les conditions nécessaires pour que les avancées de la recherche en neurosciences apportent réellement une valeur ajoutée au domaine de l'éducation. Deux voies seront explorées. La première sera d'envisager des interventions formatives introduisant des métaphores alternatives à celles identifiées comme soutenant les mythes. Par exemple, pour les styles d'apprentissage, la métaphore d'avoir " plusieurs cordes à son arc " ou celle de " l'œil paresseux " qui peut être éduqué en masquant l'autre œil, ou encore la transposition dans le cadre alimentaire des dangers de renforcer les préférences individuelles, constituent autant de moyens de les questionner. La seconde voie sera de favoriser le développement de la vigilance épistémique (Sperber et al., 2010) des enseignants par des recherches collaboratives. En effet, la popularité des mythes éducatifs révèle non seulement une compréhension limitée des résultats, des cadres et des méthodes de la recherche, mais souligne également un manque d'interactions avec les chercheurs.

Mots-clés

Evidence-Based Education ; Mythes éducatifs ; Métaphores conceptuelles ; Styles d'apprentissage ; Recherches collaboratives ; Neurosciences

Bibliographie

Gvozdic, K, & Rivier, C. (2024). Métaphores de l'enseignement et conceptions pédagogiques.

Dans E. Sander (Dir) *Les métaphores pour l'éducation,* 89-111. ISTE

Hard, B.M., Liang, N., Wong, M., Flusberg, S.J. (2021). Metaphors we teach by: Uncovering the structure of metaphorical lay theories of teaching. Metaphor and the Social World, 11(1), 46–70.

Howard-Jones, P.A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience, 15*, 817–824.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* The University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought.* Basic Books.

OCDE (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage.* OCDE.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest, 9*(3), 105–119.

Pasquinelli, E. (2012). Neuromyths: Why do they exist and persist? *Mind, Brain, and Education, 6*(2), 89–96.

Sander, E. (2024). *Les métaphores pour l'éducation* (Dir.). ISTE.

Sander, E., Gros, H., Gvozdic, K., & Scheibling-Sève, C. (2018). *Les neurosciences en éducation.* Retz.
Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G., & Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language, 25*(4), 359-393

Mots-Clés: formation des enseignants, pratiques de classe, connaissances, résultats de la recherche, fossé entre la recherche et la pratique

Communautés de pratique enseignantes disciplinaires : Approches situées des pratiques de mise en scène pédagogique des enseignements à l'Université

Maëlle Tourneur * [1]

[1] Cultures et Diffusion des Savoirs (CeDS) – Université de Bordeaux – Bordeaux, France

Introduction

Dans un contexte de transformation pédagogique de l'Université, les formations à destination des enseignants du supérieur connaissent une expansion significative à l'échelle nationale et internationale. Cependant, les conseils et recommandations prodigués sont souvent d'ordre générique et prescriptifs, s'adressant à l'ensemble des enseignants, indépendamment de leur discipline de rattachement.

Problématique

Or, si ces conseils et prescriptions ont une visée d'optimisation de l'apprentissage avec, comme objectif affiché, la réussite des étudiants, peuvent-ils être prodigués sans prise en compte de la discipline d'enseignement et des contenus à transmettre ? La " communauté enseignante " constitue-t-elle une seule et même communauté indépendamment de la discipline de rattachement, ou bien existe-t-il plusieurs communautés ? Peut-on utiliser les mêmes méthodes ou outils pédagogiques pour enseigner le droit, la médecine et l'informatique ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous avons mené une enquête de terrain qui analyse les pratiques d'enseignement en situation.

Méthodologie

L'enquête présentée dans cette communication a été menée auprès de 42 enseignants de sept disciplines académiques à l'Université de Bordeaux (Informatique, Sociologie, Médecine, Droit, Anglais, Mathématiques, Sciences de la terre) durant l'année 2022-2023 et porte sur la mise en scène pédagogique des enseignements. Autrement dit, nous nous intéressons à la fois à la façon dont les enseignants utilisent leur corps (déplacements, gestuelle, posture...), leur voix (volume, intonation, rythme ...), leur matériel pédagogique (diaporama, tableau, vidéos...) mais également leurs pratiques discursives (structuration du discours, recours à des procédés illustratifs, figures de styles récurrentes, ...) dans les situations d'enseignement.

S'inscrivant dans le cadre théorique des approches situées en éducation (Roiné, 2020), l'enquête

*Intervenant

s'appuie sur 200 observations de cours (cours magistraux, travaux pratiques et travaux dirigés sur le niveau troisième année de licence), réalisées à partir d'une grille de critères objectivante que cette communication s'attachera à décrire. Ces observations ont été complétées par 28 entretiens de triangulation (Erdmann et Potthoff, 2023) entre chercheur et participants auprès d'enseignants observés et par 30 entretiens auprès d'étudiants de chaque discipline. L'objectif est d'observer les pratiques effectives avant de recueillir les représentations et les discours des enseignants sur les interprétations proposées, puis d'analyser les effets de ces pratiques de mise en scène des enseignements sur les pratiques d'études des étudiants.

Résultats

Les résultats de l'enquête mettent en lumière l'existence d'une variabilité interdisciplinaire des pratiques relatives à la mise en scène des enseignements. Autrement dit, il existe des différences en fonction des disciplines concernant l'utilisation de la voix, du corps et du matériel pédagogique par les enseignants, mais également au niveau de leurs pratiques langagières et de leurs interactions avec les étudiants.

En effet, les pratiques de mise en scène des enseignements relèvent d'intentionnalités didactiques et pédagogiques spécifiques qui différent selon les disciplines. Ces intentionnalités peuvent concerner l'objectif visé par le cours, la formation professionnelle des étudiants ou encore les caractéristiques et fondements épistémologiques des savoirs en jeu (Bridoux et all., 2023). Cette communication proposera de dresser la liste de ces intentionnalités pédagogiques et didactiques spécifiques aux disciplines ainsi que de présenter des exemples de pratiques associées.

Par ailleurs, ces pratiques de mise en scène des enseignements émanent également d'expériences, d'habitudes et de normes s'inscrivant dans ce que nous nommons une " culture pédagogique disciplinaire " liée à chaque champ académique. Chaque communauté de pratique enseignante disciplinaire partage un langage, des manières de faire et des usages qui se traduisent dans des " identités " et dans des types de participation et d'engagement (Wenger, 1998) concernant les pratiques d'enseignement.

Enfin, les résultats présentés montrent qu'au sein de ces cultures pédagogiques disciplinaires, enseignants et étudiants partagent une " action conjointe " (Sensevy, 2011). Autrement dit, les pratiques de mise en scène des enseignements et les pratiques d'études des étudiants s'inscrivent dans un rapport dialectique d'interdépendance et s'impactent mutuellement.

Discussion

Les résultats montrent que les pratiques d'enseignement ne peuvent être pensées indépendamment des spécificités liées aux savoirs et aux caractéristiques des communautés de pratique disciplinaires au sein desquelles elles s'inscrivent, interrogeant ainsi une certaine forme de généricité des conseils pédagogiques destinés aux enseignants du supérieur.
Nombre de recommandations en pédagogie universitaire omettent les spécificités relatives à la diversité didactique des savoirs transmis. La résistance observée chez les enquêtés sur ces préconisations peut s'interpréter en relation avec la cécité aux caractéristiques académiques de la transmission des savoirs. Ainsi, la notion de " culture pédagogique disciplinaire " pourrait permettre d'envisager des formations à destination des enseignants du supérieur ancrées dans un contexte disciplinaire, favorisant ainsi un accompagnement pédagogique répondant à des problématiques situées.

Mots-Clés: Pratique d'enseignement, Pédagogie universitaire, Culture pédagogique disciplinaire.

Comprendre la nature socio-affective de l'EDD: le modèle HPA mis à l'épreuve

Elodie Theis * [1], Zoé Davreux† [1], Mikaël De Clercq‡ [1]

[1] Institut de recherche en sciences psychologiques – Belgique

Introduction

Le réchauffement climatique représente un défi majeur et la question de la préservation de notre planète est devenue le plus gros enjeu de notre époque (GIEC, 2023). Pour répondre aux multiples défis environnementaux et socio-économiques auxquels nous sommes confrontés (GIEC, 2023), l'éducation se présente comme un levier qui peut agir en faveur de l'adoption de comportements pro-environnementaux des élèves (Verlie & Flynn, 2022).

En outre, le métier d'enseignant évolue et nécessite de comprendre les stratégies adoptées pour s'emparer de la problématique climatique, ce qui nous a conduit à explorer les modèles d'interventions qui existent au sein de l'éducation au développement durable (EDD). Dans ce cadre, le modèle " Holisme Pluralisme Action " (HPA) s'avère particulièrement pertinent dans les contextes éducatifs (Sinakou et al., 2019). Ce modèle suggère d'intégrer la complexité des interactions entre les pôles sociaux, économiques et environnementaux tout en valorisant la diversité des perspectives (Sinakou et al., 2019).

Cependant, la confrontation des élèves avec la réalité des enjeux climatiques peut comporter une dimension émotionnelle particulièrement forte pour eux (Voşki et al. 2023). Il semble donc pertinent de soutenir socio-émotionnellement les élèves lors de séquence d'EDD afin qu'ils puissent apprendre à gérer leurs éco-émotions. Cette présentation abordera une recherche visant à estimer la valeur ajoutée de cette dimension dans un module d'EDD construit selon les prérogatives de la HPA.

Méthode

Un dispositif quasi-expérimental d'éducation au développement durable de 20 heures a été mis en place dans une école secondaire de l'enseignement général. Le contenu du dispositif a été construit selon le modèle HPA s'intégrant au programme du cours de géographie dans un module sur les aléas climatiques et biologiques.

À cette fin, 6 classes réparties en deux groupes ont reçu le module. D'une part, le modèle HPA et d'autre part le modèle HPA+ qui apportait une dimension de soutien émotionnel supplémentaire. Les deux classes qui n'ont pas reçu le dispositif permettaient en tant que groupe contrôle de vérifier l'effet du dispositif mis en place.

*Intervenant

†Auteur correspondant: zoe.davreux@uclouvain.be

‡Auteur correspondant: mikael.declercq@uclouvain.be

Plusieurs objectifs étaient visés :

- Évaluer si le module d'EDD selon le HPA influence l'adoption de comportements et de valeurs pro-environnementales (mesures auto-rapportées).

- Identifier si l'ajout du soutien émotionnel au module (HPA+) renforce l'effet de l'EDD sur les variables mentionnées avant.

- Observer si les modules d'EDD possèdent ou non un effet à long-terme.

- Explorer le rôle de l'anxiété engendré par le dispositif sur l'adoption de comportements pro-environnementaux.

Mesures

Un dispositif mixte a été mis en place dans le cadre de ce projet. Tout d'abord une méthode quantitative a été employée afin de mesurer les variables socio-démographiques, les valeurs, les comportements pro-environnementaux, la perception du dispositif et les éco-émotions (échelles décrites pendant la présentation). Quatre temps de mesures sur une durée de cinq mois ont été effectués afin de répondre aux différents objectifs. Un temps initial, une mesure à la moitié du dispositif, une troisième mesure à la fin de dispositif et enfin une quatrième mesure deux mois après la cessation du dispositif. Après la quatrième mesure, cinq entretiens semi-directifs où les élèves seront rencontrés par paires seront mis en place. Des analyses ANOVA à mesures répétées sont en cours de réalisation afin de traiter les résultats sur le logiciel RStudio.

Résultats et Discussion

L'analyse et le déroulement du dispositif sont encore en cours. L'ensemble sera finalisé pour janvier 2025. Après le second temps de mesures, les résultats préliminaires tendent à montrer que le statut socio-économique demeure un facteur déterminant dans l'adoption de comportements pro-environnementaux et ce, peu importe le groupe.

Toutefois, l'implémentation du dispositif a permis à ce stade de mettre en évidence une évolution significative des valeurs écocentrées lorsque ces dernières sont mises dans un contexte évolutif.

Il est également mis en exergue une évolution significative de l'anxiété environnementale et ce, indépendamment du groupe ce qui pose des questions sur les préoccupations des adolescents vis-à-vis de l'environnement.

Ces premiers résultats doivent toutefois être observés avec prudence. Il sera nécessaire d'attendre la fin du protocole de recherche afin de pouvoir les interpréter dans leur intégralité en perspective des thématiques abordées dans le module de cours. Les entretiens réalisés après les mesures permettront d'affiner cette compréhension.

La présentation permettra d'exposer l'ensemble des résultats finaux disponibles en janvier. Elle permettra également de discuter de l'importance de l'EDD dans la problématique de la transition écologique ainsi que de la façon dont l'EDD peut être mise en œuvre dans les écoles.

Références

Intergovernmental Panel on Climat Change (IPCC) (2023). Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. *IPCC*. Doi: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.

Kopnina, H. (2014). Education for sustainable development (ESD): Exploring anthropocentric–ecocentric values in children through vignettes. *Sustainability*, *6*(1), 674-699. https://doi.org/10.3390/su601067

Sinakou, E., Donche, V., Boeve-de Pauw, J. , & Van Petegem, P. (2019). Designing Powerful Learning Environments in Education for Sustainable Development : A Conceptual Framework. *Sustainability*, *11*(21), 5994. https://doi.org/10.3390/su11215994

Verlie, B., & Flynn, A. (2022). School strike for climate: A reckoning for education. *Australian Journal of Environmental Education, 38*(1), 1-12. https://doi.org/10.1017/aee.2022.5

Mots-Clés: transition écologique, Education au Développement Durable, enseignement secondaire

Dispositifs mobilisant la coopération en formation d'étudiants et d'enseignants : pratiques, enjeux, effets

Bruno Robbes * [1], Alexandre Ployé * † [1], Teddy Mayeko * ‡ [1], Aurélie Doignon * § [1], Patricia Legris * ¶ [2], Anouk Ribas * ‖ [1], Armelle Thivet * ** [1], Gilles Monceau * †† [1], Julitte Huez * ‡‡ [3]

[1] École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université, CY Cergy Paris Université : EA4507 – France

[2] Tempora – Université Rennes 2 - Haute Bretagne, Place du recteur Henri Le Moal, CS 24307, 35043, Rennes cedex - France – France

[3] Education, Formation, Travail, Savoirs – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

Certaines évolutions sociétales interrogent les évolutions du métier d'enseignant, donc celles des formations à ce métier. Ainsi, l'accélération des bouleversements en matière de technologies numériques ou de changement climatique incitent à questionner les valeurs individualistes et les logiques de compétition, justifiant un intérêt renouvelé pour la coopération. Formateurs d'étudiants et de professionnels, en formation initiale ou continue, aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, de l'école maternelle à l'université, nous sommes aussi des chercheurs, impliqués dans la réflexion et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, devenues un champ de recherche pour les sciences de l'éducation et de la formation depuis les années 2000 (Annoot, 2017 ; Albero, 2011). Les dispositifs de formation que nous concevons sont, pour nous, des objets de recherches. Ils mobilisent la coopération, comme concept et comme pratique (Connac, 2009 ; Dubois, Geffard, Schlemminger, 2023).

Ceci nous a conduit à élaborer le projet CoopEnSup – Pédagogies coopératives et enseignement supérieur, dont la problématique vise à confronter les conceptions qui sous-tendent ces dispositifs coopératifs à leurs mises en pratiques. Notre hypothèse est que l'introduction de pédagogies coopératives dans l'enseignement supérieur produirait des effets trans-formateurs qui modifieraient les rapports au savoir, à l'enseignement et à l'apprentissage ; qui développeraient une professionnalité favorisant l'intégration de pratiques d'apprentissages diversifiées ; qui permettraient de développer des capacités à l'auto-analyse, de s'inscrire dans des démarches coopératives, d'assumer des responsabilités et de mobiliser ces compétences relationnelles avec des partenaires.

*Intervenant

†Auteur correspondant: alexandre.ploye@cyu.fr

‡Auteur correspondant: teddy.mayeko@cyu.fr

§Auteur correspondant: aurelie.doignon@cyu.fr

¶Auteur correspondant: patricia.legris@univ-rennes2.fr

‖Auteur correspondant: anouk.ribas@cyu.fr

**Auteur correspondant: Armelle.Thivet@ac-reims.fr

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

‡‡Auteur correspondant: Julitte.Huez@ensiacet.fr

Nos contributions porteront sur : deux licences de sciences de l'éducation et de la formation, qui forment les étudiants à et par la pédagogie institutionnelle ; un observatoire/conservatoire des pratiques coopératives élaboré par l'Office central de la coopération à l'école pour former des enseignants et des animateurs pédagogiques ; d'autres pratiques de coopération dans lesquelles des enseignants-chercheurs sont engagées.

Après avoir présenté les contextes d'élaboration des dispositifs et les pratiques sur lesquelles portent les contributions, les analyses traiteront des enjeux du développement de ces pratiques coopératives dans une perspective socio-historique et/ou de la manière dont la coopération s'y est développée à travers des pratiques observables, comment elles sont perçues et investies par les étudiants et les formateurs, quels effets de formation elles produisent.

Bibliographie

Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(1-2), 11–21. https://doi.org/10.7202/1005779ar

Annoot, E. (2017). La recherche en pédagogie universitaire en France. In Alliance nationale des sciences humaines et sociales (ATHENA), Alliance des sciences et technologies du numérique (ALLISTENE). *La recherche sur l'éducation. Contribution des chercheurs*, 94-95 (Rapport remis à M. Thierry Mandon, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche).

Connac, S. (2009) *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'École* (1ère éd.). ESF.

Dubois, A., Geffard, P. & Schlemminger, G. (2023). *Une pédagogie pour le XXIe siècle. Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur.* Champ Social.

Organisation : elle sera la même pour les deux plages de temps de 90 minutes :

- 20 minutes de présentation de chaque communication, soit 60 minutes ;

- 30 minutes de débats et de discussions avec le public animés par Bruno Robbes, organisateur et modérateur du symposium.

Communication 1

La captation managériale des idéaux coopératifs : nouvel avatar de la " pensée positive "

Alexandre Ployé

Comme le rappelle Connac (2022), les pédagogies promouvant en France des pratiques coopératives entre les élèves ne sont ni nouvelles ni seulement porteuses de valeurs pédagogiques. En effet, Connac les fait remonter au XVIIè siècle et montre qu'elles ont toujours été en butte à certaines formes d'hostilités politico-religieuses qui en récusaient les arrière-plans politiques. Concomitamment à ce développement dans la sphère éducative, l'idéal de la coopération envahit également, après la Révolution industrielle, le domaine de l'économie productive, en contestant le modèle industriel capitaliste et ses effets de domination sur le monde ouvrier.

Le constant développement des pédagogies coopératives au cours du XXè siècle s'accompagne d'une volonté de transformation de l'école dans ses assises institutionnelles et ses modes d'enseignement, d'une remise en cause de la relation maitre-élèves et, dans une visée qui s'assume comme clairement politique, d'une volonté d'émancipation. Celle-ci commençant par la classe, s'étendrait à l'ensemble de la société.

Aujourd'hui, signe de leur vitalité, les pratiques coopératives et collaboratives se développent hors du champ de l'école primaire, jusqu'à infiltrer les pédagogies de l'enseignement supérieur. Elles ont également cessé, en apparence, de susciter l'opposition de la hiérarchie de l'Éducation nationale, comme tend à le montrer la mobilisation des termes coopération et collaboration dans différents référentiels professionnels ou rapports officiels (IGESR, 2022).

Plus encore, et c'est le phénomène que cette communication se propose d'explorer, les appels aux pratiques coopératives sont de nouveau nombreuses dans le champ économique (promotion des SCOP, par exemple : société coopérative de production ou société coopérative et participative) et plus encore dans celui des discours managériaux. Aussi proposons-nous de questionner un phénomène de translation du monde de l'éducation vers celui du management des termes (si ce n'est des pratiques !) issues des pédagogies coopératives. On entendra ainsi, cité ici à titre d'illustration, tel coach en psychologie positive du management promouvoir la " coopération positive ", le " management positif " qui auraient pour fonction de " générer du bien-être et de l'engagement " et de tirer " le meilleur parti des ressources humaines " de l'entreprise. Coopération, bien-être, engagement... Intrigué par la superposition possible de termes très " à la mode " à l'école et dans l'entreprise, nous faisons ainsi une double hypothèse : celle d'abord de la captation par le monde du management de certains discours pédagogiques promouvant la coopération ; celle ensuite du dévoiement de ces discours qui ne viseraient, en empruntant au champ d'une " pensée positive " (Neyrand, 2024), qu'à créer les conditions socio-cliniques d'une opération de déni de la négativité et de la conflictualité sociale dans l'entreprise et son rejet dans la sphère intime.

Notre communication se propose ainsi dans une visée d'abord exploratoire d'examiner au détour d'une certaine littérature managériale (manuels de management, vidéo YouTube, etc.) les effets de passerelle entre deux mondes (la pédagogie, le management) et de vidange sémantique. Nous prolongerons ainsi des réflexions sociohistoriques que nous contribuons à mener autour de la novlangue éducative (Frigout, 2023) qui traduit la captation par la rationalité néolibérale actuellement dominante des idéaux issus de " l'imaginaire de la libération " (Castel, 1981) typique des années 60.

Mots-clés

Pédagogies coopératives ; Management ; Pensée positive

Bibliographie

Castel, R. (1981). *La gestion des risques.* Les Éditions de Minuit.

Connac, S. (2022) L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 90, 53-61.

Frigout, S. (2023). *Bienveillance et enseignement.* L'Harmattan.

IGESR (2022). Les pratiques collaboratives au service des apprentissages, rapport 2021-230.

https://www.education.gouv.fr/les-pratiques-collaboratives-au-service-des-apprentissages-344236.

Neyrand, G. (2024). *Critique de la pensée positive.* Éres.

Communication 2

Mise en œuvre et effets de l'évaluation par compétences dans une licence de sciences de l'éducation et de la formation

Teddy Mayeko et Aurélie Doignon

La Licence de Sciences de l'éducation et de la formation (SDEF) de CY Cergy Paris Université, ouverte depuis le 1er septembre 2020, a pour but de former et de préparer pendant trois années (L1, L2, L3) des étudiants aux métiers de l'éducation et de l'enseignement. Cette Licence est mise en œuvre par une équipe pédagogique pluri-catégorielle, composée notamment d'enseignants-chercheurs, de doctorants, de formateurs universitaires, d'enseignants en service partagé(1), d'anciens professeurs du premier et du second degré, de professionnels du travail social, etc. Elle rassemble donc une grande diversité d'acteurs, issus de différents horizons professionnels et soucieux de s'engager (à divers degrés) dans l'accompagnement et le suivi des étudiants. En outre, elle repose sur un double projet fédérateur : d'un côté, les pédagogies coopératives ; de l'autre, l'évaluation par compétences (EPC).

Bien que ces deux dimensions soient régulièrement mises en relation et soient pensées par les acteurs de la Licence comme étroitement articulées, nous porterons davantage notre attention sur les aspects relatifs à l'évaluation. Aussi, cette première communication a pour ambition de présenter la façon dont l'EPC est mise en œuvre au sein de la Licence SDEF de Cergy et la façon dont elle est vécue et/ou perçue par les différentes parties concernées. Pour cette raison, nous chercherons à discuter des effets de l'EPC sur les pratiques étudiantes d'une part et sur les pratiques de formation d'autre part.

Cadre théorique

La recherche s'appuie sur un ancrage théorique maintenant bien délimité dans le champ des sciences de l'éducation autour de ce que l'on peut appeler l'approche ou la pédagogie par compétences (Perrenoud, 1997 ; Beckers, 2002 ; Rey, 2012). Sous l'influence des théories de l'expertise, de la cognition distribuée et de la psychologie du travail notamment, la pédagogie par compétences à principalement pour objectif : (1) de lutter contre la fragmentation des connaissances ; (2) d'expliciter les attentes du travail enseignant ; (3) de contractualiser la dynamique d'apprentissage en plaçant les élèves et/ou les étudiants dans des conditions de sécurité affective.

Ce sont trois caractéristiques, usuellement pointées par la recherche contemporaine, que nous tenterons d'investiguer en nous appuyant sur des récits d'étudiants et de formateurs confrontés quotidiennement à la mise en place de l'EPC.

Méthode

Nous projetons de nous appuyer sur une méthodologie qualitative, reposant elle-même sur un corpus de 20 entretiens de recherches individuels, de type semi-directif. Ces entretiens, conduits durant l'année universitaire 2024-2025, seront enregistrés à l'aide d'un dictaphone, puis retranscris intégralement par la suite.

Nous ciblerons aléatoirement 4 étudiants de chaque promotion (L1, L2, L3), soit un échan-

tillon représentatif d'environ 15% de la population étudiante (12 entretiens). Cela devrait nous permettre d'accéder à différents niveaux de restitution de l'expérience, liés notamment au vécu subjectif de chaque étudiant et aux différences de maturité et de représentation entre un L1 et un L3. En outre, nous interviewerons également 4 étudiants de Master 2, ayant réalisé leur premier cycle universitaire (3 ans) au sein de la Licence SDEF de Cergy (période 2020-2023). Cela nous est apparu nécessaire afin d'envisager les effets *a postériori* ; c'est-à-dire les transformations repérables au terme du cursus, alors mêmes que les étudiants de Master réalisent un stage d'observation et de pratique accompagnée en milieu scolaire (SOPA), au cours duquel ils ont l'opportunité de réinvestir les acquis de leur formation initiale. Enfin, pour étendre l'analyse, nous réaliserons 4 entretiens avec des formateurs de la Licence. Eu égard à la constitution pluri-catégorielle de l'équipe pédagogique, nous nous adresserons à 4 types de formateurs différents : un enseignant chercheur, un doctorant, un formateur issu du premier degré, un formateur issu du second degré.

Pour renforcer la fiabilité des données, le même guide d'entretien sera systématiquement utilisé avec les 16 étudiants, puis un autre guide avec les 4 membres de l'équipe pédagogique (Kvale, 1996). Il se structurera autour de grands thèmes – inhérents aux trois objectifs de la pédagogie par compétences, exposés dans le cadre théorique – pour lesquels nous envisagerons préalablement deux ou trois questions ouvertes. Durant l'entretien, nous veillerons à laisser aux répondants une grande liberté de parole afin que chacun puisse dérouler sa pensée en participant activement à la discussion (Blanchet & Gotman, 2014). Nos relances auront principalement pour but d'amener les interviewés à préciser certains aspects de leur activité et à décrire plus explicitement leur rapport subjectif à l'EPC.

Résultats

À ce jour, les résultats ne sont pas encore traités. Ils le seront toutefois au moment du congrès.

Mots-clés

Évaluation par compétences ; Licence ; Étudiants ; Formateurs

Bibliographie

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité.* Labor.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2014). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* Armand Colin.

Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Sage Publications.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* ESF.

Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité, veille et analyses de l'IFE*, 76, 1-18.

Communication 3

Initier à la recherche historique au moyen de la pédagogie institutionnelle : dissiper des malentendus et contribuer à la coopération entre pairs

Patricia Legris

Les pratiques enseignantes de l'histoire constituent un objet d'étude récent (Héry, 2005). À l'université, notamment dans le premier cycle, elles sont encore majoritairement centrées autour de la transmission par l'enseignant de savoirs déjà construits, maintenant un modèle d'apprentissage hérité du XIXe siècle, par rapport auquel les innovations sont minoritaires (Viaud, 2017). Nous centrerons notre communication sur un cours magistral intitulé " Corps, Enfance et Parentalité " dispensé durant 12 séances de 2 heures à un public de 200 étudiant·es de 1e année de licence, issus pour les deux tiers de licences de psychologie et de sciences de l'éducation et de la formation.

Souhaitant répondre aux défis pédagogiques posés par un cours transversal avec effectif conséquent au moyen de la pédagogie institutionnelle (Dubois, Geffard & Schlemminger, 2023), mon cours vise plusieurs objectifs : initier un public issu de formations diverses à certaines pratiques de recherche historique, notamment le travail sur archives orale et écrite ainsi que la lecture d'un article scientifique ; susciter la coopération au moyen d'institutions telles que les *Quoi de neuf ?* et les conseils d'organisation ; offrir les conditions pour le déploiement de travaux en groupe, c'est-à-dire des situations où les étudiant·es agissent par, avec et pour d'autres et en retirent un intérêt personnel.

Notre désir est de permettre aux étudiant·es d'apprendre et de faire autrement de l'histoire en les rendant plus actifs, coopératifs et investis. Les travaux d'analyse didactique des choix pédagogiques à l'université montrent les difficultés posées par l'apprentissage de la discipline, notamment celles des capacités à construire historiquement les savoirs (Doussot & Wilgaux, 2022). Cependant, ces recherches analysent des situations d'apprentissage dialogique sans institutions de régulation des conflits et malentendus (notamment au niveau des consignes et des attendus de la part de l'enseignant).

À partir d'une analyse de plusieurs dispositifs de pédagogie institutionnelle déployés durant ce cours, nous montrerons en quoi ces dispositifs permettent une " pédagogie du vivant " (Connac, 2010). Pour cela, nous nous appuierons sur les notes prises lors de chaque *Quoi de neuf ?*, sur les comptes-rendus des trois conseils tenus durant le semestre, sur les photographies prises lors des travaux en groupe, sur les échanges informels avec les étudiant·es lors des pauses et à la fin de séance, ainsi que sur les évaluations écrites anonymes du cours qui auront lieu lors de la dernière séance.

Notre problématique consiste à montrer que la pédagogie coopérative permet de surmonter bon nombre de difficultés repérées dans les travaux de recherche de didactique de l'histoire. Offrant des espaces-temps régulateurs de la parole, des tensions et des désirs dans lesquels les étudiant·es sont considérés comme des sujets dont la parole vaut celle de l'enseignante, elle offre les conditions pour faire entrer le dehors dans le cours (quoi de neuf ?), pour mettre en place des lois régulant les relations humaines et pour créer des dispositifs inédits (conseils d'organisation, de régulation et de bilan). Le contexte est davantage propice à offrir des conditions de travail en groupe où chaque membre se mobilise, ressent le désir et la possibilité d'échanger et de confronter ses points de vue et ses doutes avec les autres pour réaliser un projet nouveau (Connac & Robbes, 2022).

Cette communication, qui s'inscrit de manière modeste dans le cadre conceptuel de la socio-clinique institutionnelle, sera l'occasion de réfléchir aux transformations opérées chez les étudiant·es lors du semestre mais également sur moi-même et mes pratiques professionnelles et de recherches. Elle permettra également de comprendre les difficultés rencontrées au fil de ce cours complexe (lourdeur des effectifs, rigueur des conditions d'application, permettre la coopération pour apprendre dans le cadre de la pédagogie institutionnelle) (Connac & Irigoyen, 2023).

Mots-clés

Coopération ; Didactique ; Institutions

Bibliographie

Connac, S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles differences ? *Spirale. Revue de recherches en education*, 45.

Connac, S. & Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation*, 67.

Connac, S. & Robbes, B. (2022). Est-il nécessaire de douter pour apprendre ? *Revue suisse des sciences de l'éducation,* 44(3).

Dubois, A., Geffard, P. & Schlemminger, G. (2023). *Une pédagogie pour le XXIe siècle. Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur.* Champ social.

Doussot, S. & Wilgaux, J. (2022). Une analyse didactique de pratiques pédagogiques en premier cycle universitaire d'histoire. Apprendre à lire historiquement en histoire ancienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(3).

Hery, É. (2005). Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire. *Carrefours de l'éducation,* 19(1).

Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950.* PUG.

Communication 4

Formation entre pairs : une modalité de développement de la coopération au sein des équipes pédagogiques universitaire ?

Anouk Ribas

La Licence de Sciences de l'éducation et de la formation de CY Cergy Paris Université ouverte en septembre 2020 a pour projet de former les étudiants à acquérir des contenus disciplinaires par des pédagogies coopérative et de projet, ainsi qu'à les évaluer par compétences. Elle est mise en œuvre par une équipe pédagogique pluri-catégorielle (enseignants-chercheurs, formateurs, professionnels). Formatrice moi-même au sein de cette licence et responsable du projet pédagogique coopératif, je mène une action de formation de formateurs destinée aux formateurs qui y interviennent (tous statuts confondus) dans le but d'initier un début de coopération au sein de l'équipe pédagogique universitaire.

Cette formation, sous sa forme actuelle, est née d'une interrogation professionnelle portant sur la connaissance du projet coopératif de la licence par les formateurs : quelle relation les formateurs ont-ils au projet ? Quel niveau d'adhésion ? Quels effets sur leur manière d'exercer le métier ? Et enfin, quelle coopération au sein de l'équipe pédagogique ? Elle a donné lieu à une recherche, menée au titre d'un mémoire de Master 2 de Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel intitulé *Chercher pour accompagner. Un dispositif de recherche pour accompagner l'émergence d'un collectif pédagogique à l'université.* Cette recherche, menée sur mon terrain d'exercice professionnel, m'avait permis à la fois d'interroger et de mettre en jeu la dynamique

collective au sein de l'équipe enseignante de la licence.

M'inscrivant dans le cadre conceptuel de la socio clinique institutionnelle, j'avais envisagé mes activités de recherche comme un moyen de transformation pour les acteurs de terrain. Or ces transformations ont également opéré sur moi-même comme chercheuse avec des conséquences sur mes pratiques professionnelles. " Le travail socio-clinique s'accompagne nécessairement de transformation dans les situations et dynamiques institutionnelles " (Monceau, 2018, p. 162).

L'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 2017) m'avait permis de prendre en compte ces différents éléments ainsi que l'émergence de problématiques surgies au fil d'entretiens individuels semi-directifs menés auprès des formateurs de la licence, ce qui a contribué à l'évolution de ma problématique de recherche. " C'est donc une dynamique réflexive qu'il s'agit d'engager, l'analyse interroge simultanément les pratiques des sujets et l'avancée de la recherche elle-même " (Monceau, 2017, p. 163).

Mon approche singulière de praticienne-chercheuses (Kohn, 2001 ; De Lavergne, 2007) a contribué à mettre en lumière des acteurs en les inscrivant dans une dynamique collaborative.

L'action de formation conçue à partir de ces entretiens rassemble aujourd'hui 13 formateurs volontaires. Elle porte explicitement le titre de " mise en œuvre du projet coopératif par la formation entre pairs ". Pour la mener, je reprends à mon compte pour les transposer à la coordination de l'équipe pédagogique certains cadres théoriques et épistémologiques issus de la pensée institutionnaliste de Jacques Pain qui ont inspiré la conception de la licence, à savoir :

1/ Le principe d'isomorphisme en miroir : si nous attendons des étudiants qu'ils puissent mettre en œuvre dans leur classe ce qu'ils vivent en PI au sein de l'INSPE, on pourrait se dire que la proposition vécue par les étudiants pourrait infuser dans les pratiques professionnelles des formateurs qui y sont engagés. En proposant, par l'action de formation, une organisation et un lieu qui permettent l'échange et la coopération entre formateurs avec des modalités d'organisation mettant en œuvre les principes du projet PI, je fais l'hypothèse qu'ils peuvent faire doublement l'expérience des institutions de PI.

2/ Une organisation systémique et complexe au sens où l'on pourrait imaginer que les interactions entre acteurs de différents champs disciplinaires pourraient favoriser une pratique de l'interdisciplinarité enrichie par les interactions en lien avec la recherche, les contacts des différents intervenants.

3/ l'auto-inter-formation : par la mise en place de structures spécialisées (l'action de formation) favorisant l'émergence d'un collectif tenant compte des implications et des besoins des différents participants. Comme le dit Mahieu, l'équipe est " un instrument de gestion de l'hétérogénéité, c'est-à-dire de mise en cohérence des pratiques diversifiées qu'impliquent ces différences " ainsi qu'"un outil de régulation permettant de maintenir les équilibres nécessaires à la conduite rationnelle des innovations et du changement ". Par conséquent, l'équipe est un " lieu d'auto et de co-formation " (Mahieu, 1992, p. 12-13).

Ma proposition de contribution portera sur la poursuite d'une recherche collaborative auprès des formateurs de la licence inscrits dans cette formation de formateurs. Elle portera sur la description des pratiques coopératives proposées au sein de l'action de formation et aura pour but d'analyser comment ces pratiques sont été reçues/perçues ou organisées par les formateurs. Quels sont effets sur leurs pratiques ? Dans quelles mesure cette formation contribue à créer du commun et du collectif au sein de la licence ?

Mots-clés

Pédagogie universitaire ; Coopération ; Groupe de formateurs

Bibliographie

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, Hors-série (3), 28-43.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In : Mackiewicz, M.-P. (Coord.). *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (pp. 15-38). L'Harmattan.

Mahieu P. (1992). *Travailler en équipe.* Hachette éducation.

Monceau G. (2017). *Enquêter ou intervenir : Effets de la recherche socio-clinique.* Champ social.

Paillé, P. (2017). Chapitre 3. L'analyse par théorisation ancrée. Dans : Marie Santiago Delefosse éd. *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (pp. 61-83). Dunod.

Communication 5

Des enseignants et des animateurs pédagogiques engagés dans le dispositif d'Observatoire des pratiques coopératives de l'OCCE. Résultats en termes de développement professionnel

Armelle Thivet

L'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) est un mouvement pédagogique français né en 1928 dans la dynamique du mouvement de l'Education nouvelle. Originellement proche des coopératives de consommation, il envisage la coopération scolaire avec une approche financière. De ce fait, il est principalement reconnu comme le support légal permettant aux écoles primaires de gérer de l'argent, grâce aux coopératives scolaires. Or, depuis les années 1950, il revendique également une approche pédagogique de la coopération, à l'instar de ce que Barthélémy Profit proposait dès les années 1920. Pour cela, il promeut et diffuse des projets et des pratiques pédagogiques par l'édition de supports de communication, l'animation d'activités dans les classes mais également la formation des enseignants. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation nationale reconnait et soutient le mouvement. En effet, des circulaires et la Convention Pluriannuelle sur Objectifs (CPO) signée depuis 2001 et retravaillée tous les trois ans, fixent le cadre institutionnel des interventions de l'OCCE dans les écoles et les établissements de formation.

En octobre 2017, dans la continuité des travaux de l'Université d'Automne du mouvement, un Observatoire des pratiques coopératives a été proposé aux salariés et bénévoles de l'OCCE. L'enjeu était d'entrer en analyse des pratiques coopératives mises en œuvre dans les classes. Les travaux devaient permettre de produire des connaissances sur les pratiques mais également de former les acteurs engagés dans ce dispositif. Pour cela, sur toute la France, des groupes pluricatégoriels constitués de salariés, d'enseignants bénévoles et de chercheurs se sont créés autour de problématiques professionnelles liées à la coopération scolaire. Ainsi, une quinzaine de groupes, nommés des *Chantiers*, ont abordé chacun une question bien spécifique. Nous pouvons citer par exemple des questions telles que " Coopérer en tout-petits et petite section de maternelle, est-ce possible ? ", " Quel est le vécu des élèves en situation d'écriture coopérative ? " ou

encore " Ce qui fait autorité pour apprendre à coopérer ". Le cadre théorique de construction de cet Observatoire est celui de l'analyse de l'activité, et plus précisément celui de la clinique de l'activité (Clot & Faïta, 2000). En effet, la dimension collective des travaux était souhaitée afin que " le travail puisse devenir ou redevenir un objet de pensée pour les intéressés " (p. 8) et que des transformations soient effectives et durables. Nous avons trouvé ici un premier niveau de coopération au service des apprentissages des acteurs des groupes.

Entre octobre 2017 et mai 2019, date de la présentation des premiers résultats des Chantiers au Congrès de Villeneuve d'Ascq, plusieurs étapes ont jalonné les travaux des Chantiers. En effet, deux moments de regroupement ont été organisés par le pôle pédagogie-formation de la fédération afin que chaque chantier puisse présenter l'avancée de ses travaux, partager ses difficultés et trouver des réponses. Pour cela, les formateurs nationaux, accompagnés par des formateurs de l'IFÉ (Institut Français de l'éducation), ont apporté des éléments méthodologiques et scientifiques. Mais ils ont également mis en place des moments d'échanges entre les groupes où une forme d'entraide s'est installée. Nous y avons décelé un deuxième niveau de coopération, confirmé par de nouvelles références théoriques apportées lors du Congrès de mai 2019. En effet, Valérie Lussi Borer, une des conférencières, y a affirmé que les travaux des chantiers de l'Observatoire s'apparentent à la démarche d'enquête décrite par John Dewey et sur laquelle elle s'est appuyée pour construire avec Alain Muller le concept d'enquête collaborative inter-objective (2016).

Ainsi, l'Observatoire de l'OCCE, construit comme un dispositif d'analyse de l'activité d'enseignants mettant en œuvre des pratiques coopératives, a été organisé de manière à, lui-même, s'appuyer sur la coopération des sujets engagés dans la recherche. En envisageant cette coopération comme source d'apprentissages (Connac, 2009), cela signifie que l'Observatoire a pu être le lieu d'apprentissages que nous rapprochons du développement professionnel (Wittorski, 2007). Nos travaux cherchent à rendre compte de cette dimension dans les échanges qui ont eu lieu lors de deux journées de regroupement des Chantiers en mars 2019.

Pour cela, nous avons construit une grille d'analyse des éléments discursifs captés, en nous appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs : Richard Wittorski (2007) avec sa définition du développement professionnel comme étant " un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle et de construction d'une identité " (p. 81) ; Yves Clot et Daniel Faïta (2000) avec leurs concepts de genre et de style liés à l'identité professionnelle ; et Vincent Grosstephan (2010) qui a mis en évidence des critères de développement professionnel : la réflexivité, l'activité cognitive de généralisation et l'appropriation de nouvelles ressources.

Notre communication rendra compte des résultats de cette analyse dont l'enjeu est de mettre en évidence dans quelle mesure et à quelles conditions l'Observatoire des pratiques coopératives de l'OCCE a eu des effets de développement professionnel chez les enseignants et les animateurs pédagogiques qui s'y sont engagés.

Mots-clés

OCCE ; Dispositif formatif ; Développement professionnel ; Analyse d'éléments discursifs

Bibliographie

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

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives.* ESF.

Grosstephan, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur.* (Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne). Theses.fr. https://www.theses.fr/2010REIML005

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

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel.* L'Harmattan.

Communication 6

Quelle place pour la pédagogie dans les pratiques des enseignantes-chercheuses et enseignants-chercheurs ?

Julitte Huez et Gilles Monceau

De manière de plus en plus pressante, les enseignantes-chercheuses et enseignants-chercheurs (EC) français et les établissements sont invités à investir, respectivement, l'innovation pédagogique, et la mise en œuvre de la reconnaissance de cet investissement dans l'évolution de carrière des EC. Des formations obligatoires pour les EC nouveaux entrants (2018), des congés pour projet pédagogique (2019) et des primes (RIPEC C3 2021) ont été instaurés ces dernières années. Enfin des services de soutien et d'innovation pédagogique ont été créés dans les universités, souvent financés par des crédits non pérennes mais permettant néanmoins le recrutement d'ingénieurs pédagogiques pour accompagner les EC dans leur développement professionnel pédagogique (Jeannin, 2023).

En sciences de l'éducation et de la formation les travaux pionniers de Marie-Françoise Fave-Bonnet ont identifié les tensions du métier qui se déclinent entre la recherche, l'administration et l'enseignement (Fave-Bonnet, 1992). Cette tension se retrouve au niveau des établissements. En effet, dans un contexte international où la compétition entre universités est encouragée par une politique nationale qui génère d'importantes contradictions politiques (Musselin, 2017), l'évaluation des établissements porte aussi bien sur la performance scientifique (sur des bases bibliométriques), la gouvernance mais aussi l'excellence de l'enseignement. La participation des étudiants à l'évaluation des formations et l'existence de nombreux classements concernant la réussite étudiante et les taux d'insertion professionnelle donnent à la mission d'enseignement des établissements universitaires une importance accrue.

Si la productivité scientifique demeure un indicateur central, en particulier pour les établissements qui misent sur la qualité de leur recherche – ne parle-t-on pas de statut de Grande Université de Recherche?- l'enseignement bénéficie d'une considération récente aussi bien au niveau des établissements qu'à celui de leurs enseignantes et enseignants. Pour les EC, l'engagement pédagogique reste cependant problématique du fait de leurs autres missions. Les contraintes financières qui pèsent sur les établissements, en particulier concernant la masse salariale, produisent une augmentation d'heures complémentaires non choisies dont nombre d'EC considèrent qu'elles les détournent de leur mission de recherche. Une enquête récente (1985 répondants) souligne que si les EC sont majoritairement satisfaits de leurs conditions d'exercice, elles et ils considèrent que leurs charges de travail augmentent et ils et elles sont plus d'un quart à envisager d'évoluer vers un autre métier dans les prochaines années (Bonnard, Duguet et Moison, 2024).

En nous appuyant sur :

- une recherche portant sur les tensions professionnelles et les contradictions institutionnelles vécues par les EC menée en 2020 dans une démarche socio-clinique reposant sur des entretiens collectifs ;

- des entretiens individuels sur le rapport au métier de maitresses et maitres de conférences (recherche en cours) ;

- sur les échanges entre doctorant.es, EC et chargé de mission insertion professionnelle (symposium 2023 du réseau " Recherche avec " lors d'un atelier portant sur la carrière post-doctorale ;

- et sur l'analyse de questionnaires adressés aux doctorant.es permettant d'appréhender le parcours doctoral ;

nous proposons d'éclairer la place de la pédagogie dans leur pratique professionnelle présente et également en devenir.

Nos observations et analyses font apparaitre que :

- dès le parcours doctoral l'enseignement tient une place, mais plutôt de second plan, compte tenu des formulations des questions sur cette activité, tandis que l'enseignement apparait être au premier plan quand il est la source principale de revenus de certains doctorant.es ;

- l'enseignement a une place très variable dans les pratiques professionnelles des EC. D'une part elle est différente entre EC mais aussi au cours de la carrière d'une même personne. Si l'enseignement peut être vu comme un frein à l'investissement dans la recherche et en conséquence à la progression dans la carrière, il peut aussi être un espace dans lequel les EC trouvent des satisfactions compensant des difficultés vécues par ailleurs. Il apparait assez nettement ici une différence entre hommes et femmes, ces dernières étant confrontées à des stéréotypes de genre.

Nos résultats confortent l'observation faite dans la dernière note d'avril 2023 de la DGRH de l'enseignement supérieur où les femmes sont nettement surreprésentées parmi les lauréats de la RIPEC C3 au titre de l'investissement pédagogique.

La participation à des équipes pédagogiques est également perçue de manière contrastée. Si le temps manque pour s'y investir et qu'il est souvent conseillé aux néo-entrant.es de ne pas trop s'y engager, ces équipes constituent des espaces d'échange, de soutien et d'information. La participation à un projet pédagogique peut en effet permettre d'échapper à l'isolement auquel la compétition universitaire peut conduire.

Mots-clés

Enseignant-chercheur ; Pratique professionnelle ; Contradiction institutionnelle

Bibliographie

Bonnard, C., Duguet, A. & Moison, V. (2024). Rapport d'enquête sur les conditions d'exercice des enseignants-chercheurs. Résultats préliminaires. IREDU. https://iredu.u-bourgogne.fr/enquete-sur-la-multiplicite-des-missions-des-enseignants-chercheurs-et-leurs-conditions-dexercice-du-metier/

Fave-Bonnet, M.-F. (1992). L'opinion des enseignants-chercheurs sur leur profession. *Savoir, éducation, formation, 2*, 161-170.

Jeannin, L. (2023). Du rôle transversal de l'ingénieur pédagogique : évolution du métier ou missions irréconciliables ? *Alsic* (En ligne), Vol. 26, n○ 3 | 2023, mis en ligne le 22 décembre 2023, consulté le 27 octobre 2024. URL : http://journals.openedition.org/alsic/6988 ; DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.6988

Musselin, C. (2017). *La grande course des universités.* Presses de Sciences Po.

Pommier, S., Porcher, R., Milburn, P., Méric, C., Dalaut, M. & al. (2023). *Le doctorat en France. Regards croisés des doctorants et de leurs encadrants.* Réseau National Des Collèges Doctoraux (RNCD) ; Université Paris-Saclay. ⟨hal-04308895⟩

(1) Il s'agit d'enseignants qui effectuent la moitié de leur service à l'Université devant des étudiants et l'autre moitié en établissement scolaire devant des élèves.

Mots-Clés: coopération, pédagogie, enseignement supérieur, éducation, enseignement, formation

Défis des QCM pour mesurer les connaissances et la confiance des futurs enseignants du préscolaire dans le domaine de l'enseignement des mathématiques : une analyse à partir de focus groups

Yannick Lonhay * [1], Annick Fagnant *

[2]

[1] Universite de Liege – Belgique
[2] Universite de Liege – Belgique

Il est généralement admis qu'un bon enseignant connait non seulement la matière qu'il doit enseigner, mais aussi et surtout comment l'enseigner de manière appropriée à ses élèves. Ce savoir particulier, dénommé " connaissances pédagogiques de contenu " (*pedagogical content knowledge* – PCK) par Shulman (1986) permet, d'une part, d'analyser les démarches des élèves et de comprendre ce qui rend facile ou difficile l'apprentissage de sujets spécifiques et d'autre part, d'élaborer différentes stratégies d'enseignement pour rendre la matière compréhensible. Plusieurs études mettent en évidence que les PCK sont une composante essentielle des compétences professionnelles des enseignants (pour des revues dans le domaine des mathématiques, voir Depaepe et al., 2013, 2020). Toutefois, la plupart de ces recherches se sont intéressées aux enseignants du primaire et du secondaire et il y a actuellement encore peu d'études centrées sur les PCK des enseignants du préscolaire dans le domaine des mathématiques (Auteurs, 2019). Par ailleurs, les questionnaires conçus jusqu'à présent pour mesurer les PCK des enseignants du préscolaire dans le domaine des mathématiques semblent être influencés par deux visions qui s'opposent concernant la manière dont les jeunes enfants apprennent et les pratiques pédagogiques à privilégier (Auteurs, 2024). En outre, les preuves empiriques de validité et de fiabilité de ces questionnaires ne sont pas toujours disponibles ou satisfaisantes. Un nouveau questionnaire composé de questions à choix multiple (QCM) articulées autour de différentes situations d'enseignement-apprentissage qui peuvent se produire couramment au niveau préscolaire a dès lors été conçu. Tout d'abord, une banque de questions a été créée en s'appuyant sur un cadre de référence définissant les concepts mesurés et une table de spécification précisant le nombre et le type d'items par concept évalué. Ces questions ont ensuite été évaluées par sept experts dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des mathématiques des jeunes enfants. Enfin, des entretiens ont été menés auprès de dix enseignants du préscolaire afin de vérifier la clarté des questions et des solutions proposées et de cerner leurs conceptions sur l'outil. Après adaptation à la suite des commentaires reçus des experts et des enseignants, le questionnaire a été soumis auprès de 344 étudiants de la section " instituteur préscolaire " des quatre hautes écoles

*Intervenant

dispensant cette formation au sein du pôle académique associé à l'Université de Liège. Malgré ce processus de construction et de validation de contenu respectant les recommandations des *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA - American Educational Research Association et al., 2014), certains indicateurs statistiques, tels que les analyses de consistance interne, sont peu satisfaisants (Auteurs, en préparation). Par ailleurs, il a été constaté que les répondants avaient tendance à être certains de leurs réponses, même quand celles-ci étaient erronées (Auteurs, à paraître). Pourtant, les (futurs) enseignants du préscolaire sont généralement peu familiers avec les QCM et considèrent ce genre de question comme plus difficiles que des questions ouvertes (Fauskanger et al., 2011). Le test étant à faible enjeu pour les répondants, il est possible que ceux-ci aient été relativement peu motivés à y répondre sérieusement et que les résultats obtenus ne reflètent dès lors pas l'étendue réelle de leurs connaissances (voir, par exemple, la méta-analyse de Wise & DeMars, 2005). L'objectif de cette étude est donc de comprendre comment les (futurs) enseignants du préscolaire analysent les questions et y répondent, ainsi que la confiance qu'ils ont en leurs réponses afin d'améliorer ce nouvel outil de mesure des PCK des (futurs) enseignants du préscolaire dans le domaine des mathématiques. A cette fin, 6 focus groups seront organisés, chacun composé de 5 étudiants de la filière " instituteur préscolaire " (master en enseignement section 1) d'une haute école de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique. Les résultats seront analysés afin d'identifier les processus cognitifs engagés par les participants pour répondre aux questions. Les défis et les opportunités liés à l'évaluation des PCK des enseignants du préscolaire dans le domaine des mathématiques seront également discutés.

Bibliographie

AERA - American Educational Research Association, APA - American Psychological Association, & NCME - National Council on Measurement in Education (Éds.). (2014). *STANDARDS for Educational and Psychological Testing*. Washington: American Educational Research Association.

Auteurs (2019).

Auteurs (2024).

Auteurs (à paraître).

Auteurs (en préparation).

Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical Content Knowledge: A Systematic Review of the Way in Which the Concept Has Pervaded Mathematics Educational Research. *Teaching and Teacher Education*, *34*, 12-25. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001

Depaepe, F., Verschaffel, L., & Star, J. (2020). Expertise in Developing Students' Expertise in Mathematics: Bridging Teachers' Professional Knowledge and Instructional Quality. *ZDM*, *52*, 179-192. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01148-8

Fauskanger, J., Mosvold, R., Bjuland, R., & Jakobsen, A. (2011). Does the format matter? How the multiple-choice format might complicate the MKT items. *Nordic Studies in Mathematics Education*, *16*(4), 45-67.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Mots-Clés: Connaissances pédagogiques de contenu, enseignants du préscolaire, focus group.

Enseignant du XXIème siècle : un praticien entre tradition et école 2.0

Katia Barrial-Thuilot * [1]

[1] CY Cergy Paris Université – Ecole Mutations Apprentissages (EMA) – France

L'objet de cette recherche est d'essayer de comprendre, le(s) rapport(s) des enseignants d'école primaire à ce qu'ils appellent la " pédagogie ", et la problématique qui en découle est la suivante : *De quoi est/(sont) tributaire(s) le(s) rapport(s) à la pédagogie des enseignants du premier degré ? Mise au jour d'effets notables sur la pratique de professeur des écoles.*
Aussi, je m'applique à appréhender l'évolution de leurs statuts, fonctions et mises en œuvre pédagogiques, depuis que les maîtres portent le titre d'instituteur (Condorcet, 1792), et que l'école est devenue laïque, gratuite et obligatoire (Ferry, 1882). De même, le passage de la profession d'enseignant (vocation), au métier d'enseignant (solution de reconversion professionnelle), qui questionne fortement, semble ne pas affecter leur volonté de faire progresser les élèves dans des groupes toujours plus hétérogènes, ni même de favoriser l'inclusion (Loi de 2005 du Code de l'Education) avec des aides et des formations en constantes régressions.

La démarche qualitative utilisée vise à rendre compte du quotidien des enseignants de la recherche, exerçants dans la grande couronne Nord-Ouest parisienne (France) et établie sur deux départements d'Ile-de-France : les Hauts-de-Seine (92) et le Val d'Oise (95). Ce travail est cadré par les travaux d'Everett Hughes (1996) sur la socialisation professionnelle pour situer les enseignants selon trois étapes de leur intégration professionnelle (Bordes, 2013) : *passage à travers le miroir* (débutant), *installation dans la dualité " modèle idéal " et " modèle pratique "* (intermédiaire), *ajustement de la conception de Soi* (expert) ; et les travaux de Philippe Meirieu (1995) sur les constituants du discours pédagogique en trois axes : *axiologique* (valeurs) ; *épistémologique* (emprunts à des connaissances scientifiques) ; *praxéologique* (outils mobilisés).

L'exploitation des verbatims d'entretiens, au moyen d'outils spécifiquement élaborés pour cette étude, me permet de présenter dans cette communication, divers facteurs et de leurs effets, pouvant éclairer sur l'évolution du métier d'enseignant. Pour tenter de dresser un portrait de ceux qui font l'école actuelle, il s'agit dans un premier temps de comprendre les grandes phases de développement de l'exercice d'enseignement en école primaire, depuis 1882 à notre société actuelle de 2024-25. Puis, dans un second temps, il est question de mobiliser les composantes du discours pédagogique, telles que les décrit Philippe Meirieu et qui permettent d'étudier le rapport des enseignants à la pédagogie, ainsi que les composantes de la socialisation professionnelle d'Everett Hughes pour étudier la place des enseignants dans leur profession et comprendre l'évolution de la pratique d'enseignement. Les données recueillies, avec les outils créés pour analyser les éléments du discours pédagogique, ont cela de pertinent qu'elles fixent une image, de l'instant de l'entretien passé avec un enseignant, pour comprendre les axes prioritaires de sa pratique à un instant T. Ce à quoi sont associées les données recueillies, avec les outils élaborés pour

*Intervenant

analyser le stade de socialisation professionnelle de chaque enseignant interrogé, et appréhender son discours au regard de son degré d'expérience dans la profession. Finalement, l'intention est d'essayer d'établir une forme de graduation de l'évolution du métier de professeur des écoles, en fonction de leur ancienneté et au regard de la réalité des moyens dont ils disposent au quotidien.

Plusieurs éléments de discussions pourraient alors être retenus à l'instar de la question sur la formation des enseignants, qui interroge l'entrée dans le métier – depuis leurs parcours universitaires à la préparation du concours –, jusqu' à la formation continue des enseignants titulaires. De même, la question du besoin de collectif stable, qui favoriserait l'établissement d'une définition commune de la pédagogie pour les enseignants de terrain, serait une ouverture. Dans ce cadre, il serait question d'étudier la faisabilité d'identifier des courants pédagogiques spécifiques, ou des outils qu'on associerait, pour en faire une ouverture adaptée à la société actuelle et aux enseignants en exercice.

BIBLIOGRAPHIE

Barlow, M. (1999). *Le Métier d'Enseignant. Essais de définition.* Paris : Anthropos.

Crinon, J., et Ferone, G. (2018, novembre). Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants. *Éducation & Formation – e-310.*

Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages.* Paris : PUF.

Hughes, E. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis.* Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire ou Le courage des commencements.* Issy-les-Moulineaux : ESF.
Obin, J.-P. (2011) *Être enseignant aujourd'hui. Les paradoxes de l'enseignement français.* Paris : Hachette Éducation.

Mots-Clés: enseignants d'école primaire, discours pédagogique, socialisation professionnelle

Enseignement de la lecture documentaire numérique : quelles pratiques et outillage des enseignants ?

Noémie Joris *† [1], Sarah Higuet *

[1], Jonathan Rappe * ‡ [1], Juliette Renaud * § [2], Kumps Audrey * ¶ [3]

[1] Université de Liège – Belgique
[2] Activité, Connaissance, Transmission, éducation - Clermont Auvergne – Université Clermont Auvergne : EA4281 – France
[3] Université de Mons / University of Mons – Belgique

Depuis la massification des outils et supports numériques et, plus particulièrement, depuis la démocratisation d'Internet, les habitudes de lecture des citoyens et des élèves ont évolué (Mullis et al. 2017) et un nouvel objet d'étude a vu le jour : la lecture numérique.

Les pratiques associées à la lecture numérique sont diverses. Nous nous centrerons, pour notre part, sur la **lecture documentaire numérique** comme activité de recherche, de lecture et de compréhension d'informations en ligne dans le but de répondre à une question ou de s'informer sur un sujet (Piffaré & Argelagos, 2020). Elle nécessite dès lors la mobilisation de divers processus (ex. accès à l'information, traitement et évaluation des informations obtenues, intégration et corroboration d'informations issues des sources différentes, etc.) et la mise en œuvre de stratégies spécifiques. Les travaux soulignent l'existence de stratégies communes entre la lecture numérique et la lecture " papier " (déduction, synthèse, usage d'éléments non-textuels, etc.) (Kumps, 2024), mais mettent également en lumière des stratégies spécifiques à la lecture numérique (utilisation de mots-clés, écrémage ou balayage de l'information, prises d'indices métatextuels propres aux interfaces web, etc.) (Kumps, 2024 ; Schillings & André, sous presse).

La lecture numérique semble ainsi constituer un objet d'enseignement à part entière. Cette thématique s'insère petit à petit dans les programmes scolaires. Cependant les enseignants sont peu, voire pas, formés à l'enseignement de ces compétences chez leurs élèves (OCDE, 2019). Et cela peut, les amener à émettre des réserves quant à son intégration en classe, à faire face à des difficultés ou à se sentir démunis (Kumps, 2024 ; OCDE, 2019). De ce fait, les pratiques et l'outillage des enseignants en matière d'enseignement de la lecture numérique demeure actuellement peu étudié.

Ce symposium (court) articulera les résultats de trois recherches menées auprès (ou avec) d'(des)

*Intervenant
†Auteur correspondant: noemie.joris@uliege.be
‡Auteur correspondant: j.rappe@uliege.be
§Auteur correspondant: juliette.renaud1@univ-orleans.fr
¶Auteur correspondant: audrey.kumps@umons.ac.be

enseignants dans la réalisation d'activités pédagogiques visant le développement de ces compétences chez leurs élèves. Quelles sont leurs pratiques ? Quels sont leurs difficultés et leurs besoins ? Comment s'approprient-ils les ressources (numériques ou non) mises à leur disposition ?

Bibliographie

Kumps, A. (2024). *Former les enseignants à la didactique de la recherche d'information en ligne à partir des pratiques effectives des élèves* (Doctoral thesis). ORBi UMONS-University of Mons. https://orbi.umons.ac.be/handle/20.500.12907/48844

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading.* Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016 results/

Pifarre, Manoli & Argelagós, Esther. (2020). Embedded Information Problem-Solving Instruction to Foster Learning from Digital Sources: Longitudinal Effects on Task Performance. *Sustainability, 12*(19). https://doi.org/10.3390/su12197919

OCDE. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I): Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie.* OECD. https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr

Schillings, P., & André, M. (Sous presse). La lecture numérique en 4e et 5e année primaire : obstacles et enjeux d'apprentissage en Fédération Wallonie-Bruxelles. In V. Henry & G. Simons (Eds.), *Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage.* Presses Universitaires de Liège. https://hdl.handle.net/2268/308864

Communication 1

Enseigner la lecture numérique : analyse de l'activité d'enseignants du secondaire en Belgique francophone

Noémie Joris, Sarah Higuet et Jonathan Rappe

En Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles – FWB), une grande réforme du programme de l'enseignement obligatoire a été implémentée depuis 2019. Cette réforme appelée Pacte pour un enseignement d'Excellence implique, entre autres, la mise en œuvre progressive de nouveaux référentiels de compétences à destination des élèves de 5 à 15 ans. Parmi ceux-ci, trois référentiels font explicitement mention de compétences liées à lecture numérique : le Référentiel de Français et Langues anciennes (FRALA), le référentiel de formation historique, géographique et économique (FHGE) et le référentiel en Formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN). À titre d'exemple, il est indiqué dans le FRALA : " le lecteur confirmé (ici, l'élève) développe des stratégies de compréhension spécifiques à la lecture digitale : évaluation de la fiabilité des sources, corroboration des informations issues de plusieurs sources traitant de sujets qui lui sont familiers... " (FWB, 2022, p. 111) (Référentiel de Français et Langues ancienne)

Alors que ces référentiels n'entreront en vigueur dans l'enseignement secondaire qu'en 2026, une recherche menée en 2019 (Kumps, 2024) auprès d'enseignants belges montrent que, depuis plusieurs années, des enseignants proposaient à leurs élèves des activités liées à la lecture numérique. Interrogés sur leurs pratiques en termes d'enseignement de la lecture numérique, 32,3% (sur 399

répondants) des enseignants du secondaire en FW-B affirment proposer à leurs élèves des activités visant la recherche d'informations en ligne. Parmi les compétences visées chez les élèves, l'autrice relève principalement la conscientisation d'un besoin d'information (84%), la consultation de documents sélectionnés par l'enseignant (92%), la comparaison de plusieurs sources (52%) et la production d'une réponse sur la base des documents lus (87%). Ces enseignants indiquent avoir recoure majoritairement (91%) à l'ordinateur et au moteur de recherche Google (93%) pour travailler ces compétences. Enfin, sur le plan didactique, les enseignants déclarent majoritairement faire travailler les élèves "de façon informelle" (54%). Environ la moitié (50%) mettent en œuvre un accompagnement individuel soit de l'enseignant (21%), soit à l'aide de fiche-outils (16%) ou si besoins (13%). Un quart des enseignants laissent les élèves travailler en totale autonomie (26%). Moins fréquentes, des pratiques de classe inversée (13%) d'enseignement explicite (12%) sont également mises en place dans les classes.

Il semble donc qu'une partie des enseignants aient anticipé la prescription. Cette anticipation pourrait être dues à une conscientisation de l'importance de ces compétences dans la vie quotidienne et professionnelle future des apprenants. Autrement dit, ces choix sont posés selon des pratiques sociales de référence (Reuter et al., 2013). Il apparait essentiel d'analyser ces pratiques " auto-prescrites " afin d'en comprendre les objectifs sous-jacents, les finalités didactiques et les besoins auxquels ils répondent. Au travers de l'analyse de l'activité de 3 à 5 participants, nous souhaitons mettre en lumière les outils dont ils se servent, les caractéristiques de l'activité mise en place (dont la méthodologie employée) et les difficultés auxquels les enseignants font face.

Nous mobilisons pour ce faire le cadre de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995). Au sein de ce dernier, le double mouvement d'instrumentalisation (les propriétés retenues et/ou attribuées à l'artefact) et d'instrumentation (la manière dont l'artefact s'intègre aux schèmes d'action du professionnel) nous aidera à comprendre l'activité de l'enseignant relative à l'enseignement de la lecture numérique. Ces divers éléments seront mis en regard des recherches actuelles afin de définir des zones proximales de développement de ces enseignants et de fournir des pistes concrètes, le plus proche possible du terrain, pour la construction de dispositifs permettant d'outiller les enseignants ne se sentant pas encore capable ou n'ayant pas encore le besoin de travailler ces compétences avec les élèves.

Nous proposons de présenter, au travers de cette communication, les résultats de l'analyse de l'activité de plusieurs enseignants issus du secondaire inférieur (élèves de 11 à 15 ans) en FW-B. La méthodologie se compose de deux temps. D'abord, une analyse artéfactuelle des outils (numériques et non-numériques) des enseignants, c'est-à-dire une analyse de la conception et de l'ergonomie de ces outils indépendamment de l'usage que l'enseignant en fait. Ensuite, une analyse de l'usage avec une focalisation particulière sur les processus d'instrumentation-instrumentalisation des artefacts (Rabardel, 1995). Sur le plan méthodologique, l'étude combinera observations en classe, entretiens d'autoconfrontation simple et analyses interprétative (Rappe, 2024).

Mots-clés

Lecture numérique ; Activité enseignante ; Instrumentation-instrumentalisation

Bibliographie

Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) (2022). *Référentiel de français et langues anciennes. http://www.enseignement.be/download.php?do.id=17235 Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)* (2022b). Référentiel de formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique. http://enseignement.be/d

Kumps, A. (2024). *Former les enseignants à la didactique de la recherche d'information en ligne à partir des pratiques effectives des élèves.* (Doctoral thesis). ORBi UMONS-University of Mons. https://orbi.umons.ac.be/handle/20.500.12907/48844

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

Rappe, J. (2024). Accéder à la pensée qui organise l'action : Une proposition ethnographique. *Éducation permanente, 241*(4).

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.0

Communication 2

Que sait-on sur les pratiques enseignantes en lecture documentaire ? Enquête auprès de 12 enseignants de cycle 3 (9-12 ans)

Juliette Renaud

Les faibles résultats des élèves français aux évaluations du Programme international en lecture scolaire (PIRLS) interrogent sur les pratiques d'enseignement-apprentissage en lecture documentaire. A travers cette communication, nous proposons de brosser le portrait des pratiques ordinaires de 12 enseignants en lecture documentaire numérique (ce qu'ils enseignent et comment ils l'enseignent) afin d'identifier des nœuds didactiques qui entravent la mise en œuvre de cet enseignement.

Dans un premier temps, nous décrirons le travail prescrit aux enseignants en lecture documentaire en différenciant apprendre à lire et lire pour apprendre dans les programmes. Nous résumerons aussi comment les maitres enseignent habituellement la lecture documentaire en nous appuyant sur la littérature internationale. Puis, dans un second temps, pour compléter ces données, nous identifierons comment des enseignants traduisent la prescription des programmes d'enseignement français dans leurs pratiques effectives. Autrement dit, nous nous focaliserons sur la tâche redéfinie (Leplat, 2000) et notamment sur la manière dont les enseignants guident leurs élèves en lecture documentaire. Par ce biais, nous voulons rendre explicites les manières ordinaires d'enseigner la lecture documentaire pour nous permettre de déterminer des axes qu'il serait souhaitable de prioriser en formation. Nous nous appuierons sur une enquête empirique à laquelle 12 enseignants ont participé.

Nous avons choisi des écoles rattachées à deux collèges de zone urbaine. Nous souhaitions cibler des écoles accueillant un public défavorisé c'est-à-dire compose d'élèves qui ont le plus besoin de l'école pour acquérir des compétences complexes. Nous voulions identifier les pratiques des enseignants au sein de ce contexte. Enfin, nous avions un dernier critère : ces enseignants devaient être expérimentés afin d'avoir des habitudes d'utilisation des documentaires dans leurs classes. L'enquête était composée d'un questionnaire et d'un mur collaboratif numérique (padlet). Le questionnaire interrogeait les enseignants sur la nature des activités consacrées à la lecture documentaire dans leur classe, le temps passe lors de ces activités, mais aussi les supports utilisés, ainsi que les difficultés rencontrées.

Les résultats de cette enquête seront exposés selon cinq axes : la connaissance de la prescription

(les enseignants savent-ils ce qu'ils doivent enseigner ?), le contexte d'utilisation (à quel moment utilisent-ils ces textes ?), la nature des activités d'enseignement (pour en faire quoi ?), et enfin, les difficultés rencontrées par les élèves et par les 12 enseignants de notre enquête, d'après leurs déclarations.

L'écart entre le prescrit et le réel des pratiques nous permettra de souligner que les particularismes de la lecture documentaire restent des angles morts lorsqu'il y a un déficit en formation. En proposant d'adosser la formation aux obstacles rencontrés dans cet enseignement, notre projet est de donner aux enseignants du pouvoir d'agir afin qu'ils puissent dire : " je peux " et " je sais " (Rabardel et Pastré, 2005). Aussi, il nous semble souhaitable de faire des propositions, notamment en rendant visibles trois compétences d'autorégulation propres à la lecture documentaire, apprendre aux elèves à :
1) réguler leur activité de lecture à travers un but ;
2) prélever les informations pertinentes en fonction de ce but ;
3) produire une explication cohérente pour pouvoir montrer qu'ils ont compris.
Enfin, nous tenons à souligner que ces compétences sont des tremplins, non seulement pour lire et comprendre des documentaires, mais aussi pour rédiger des explications, sollicitées, par exemple, par un questionnaire ou par un expose, ou encore pour les mettre en mots en produisant une explication longue. Les enjeux de la lecture documentaire sont loin d'être anodins.

Mots-clés

Lecture documentaire ; Pratiques ordinaires ; Enseignants primaires

Bibliographie

Avel, P. et Crinon, J. (2012). Lire des textes pour apprendre en sciences et pour apprendre à comprendre. D'une lecture en contexte à une lecture instrumentalisee. *Repères, 45*, p. 117-134.

Colmant, M. et Le Cam, M. (2017). *PIRLS 2016 : evaluation internationale des elèves de CM1 en comprehension de l'ecrit. Evolution des performances sur quinze ans.* Note d'information, n○ 17.24. MEN-DEPP.

Ferone, G., Richard-Principalli, P. et Crinon, J. (2015). Les supports numeriques pour enseigner, quels obstacles? Litteratie numerique scolaire et pratiques enseignantes. Dans M-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Symposium international sur la litteracie à l'ecole/ International Sympsium for Educational Literacy (SILE/ISEL)*, p. 364-383. Les Editions de l'Universite de Sherbrooke.

Lafontaine, D., Dupont, V. et Schillings, P. (2018). Does reading literacy instruction vary according to language or culture? Similarities and differences in English-, German-and French-speaking education systems in PIRLS 2016. *IEA Compass: Briefs in Education n○ 4.*

Renaud, J. (2023). Concevoir un outil didactique avec et pour les enseignants. Dans B. Kervyn, M. Lebrun, V. Marmy Cusin, C. Scheepers (dir.), *Questionner l'articulation entre theories et pratiques en didactique du français*, p. 83-104. Presses universitaires de Namur.

Rouet, J. F. (2006). La lecture hypertextuelle. Dans J.-F. Rouet, B. Germain et I. Mazel (dir.), *Lecture et technologies numeriques*, p. 69-88. Sceren et Savoir-Livre.

Communication 3

Didactique de la recherche d'information en ligne - Analyse de l'évolution des profils d'acceptation chez 199 enseignants inscrits à une formation en ligne

Audrey Kumps

Cette communication s'inscrit dans le cadre du " Pacte pour un Enseignement d'excellence " de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B, 2017). Ce pacte, adopté en Belgique francophone, vise à transformer le système éducatif pour mieux répondre aux défis actuels. En 2018, la Belgique francophone a annoncé une stratégie numérique pour l'éducation en introduisant pour la première fois des contenus numériques à enseigner dans l'enseignement obligatoire. Cette stratégie a été concrétisée par le référentiel " Formation manuelle, technique, technologique et numérique " (FW-B, 2022) qui définit des compétences numériques en accord avec le Digital Competence Framework for Citizens (Vuorikari et al., 2022). Ce référentiel se structure autour de quatre champs d'apprentissage : Informations et données, Communication et collaboration, Création de contenus, et Sécurité. Dans ce contexte, notre communication se concentre sur le premier champ, " Informations et données ", avec pour objectif de renforcer les compétences informationnelles des élèves. Ces compétences sont essentielles dans une société où la quantité d'informations disponibles est immense, mais où l'accès et la gestion de ces informations restent complexes (Bricteux et al., 2021). Les compétences informationnelles sont encore peu enseignées dans les écoles belges, alors même que de nombreux élèves éprouvent des difficultés à les maîtriser (Digital Wallonia, 2018). Ce constat justifie le choix de focaliser notre étude sur le développement de ces compétences.

Les enquêtes de Digital Wallonia (2018) et Pirls (2021) révèlent par ailleurs que l'utilisation des outils numériques reste limitée dans les pratiques pédagogiques des enseignants belges. Jusqu'en septembre 2023, les programmes de formation des futurs enseignants ne comprenaient pas de référentiel pour les compétences numériques (FW-B, 2017). Cela explique les disparités dans l'usage éducatif des outils numériques, en particulier pour la recherche d'information en ligne. Certains enseignants intègrent des activités de recherche en ligne sans les enseigner préalablement, tandis que d'autres n'en perçoivent pas l'intérêt (Kumps, 2024). Pour remédier à ces besoins, il est essentiel de former les enseignants (Svetec & Divjak, 2021). En effet, la formation continue est considérée comme un " levier de changement important et une composante structurelle de l'exercice d'un métier évolutif par nature " (FW-B, 2017, p. 162), agissant comme un moteur du développement professionnel et permettant aux enseignants d'améliorer leur pratique (Uwamariya & Mukamurera, 2005). De plus, la littérature souligne aussi que la formation est essentielle pour intégrer le numérique en contexte scolaire, car la seule mise à disposition de matériel technique ne garantit pas son utilisation en classe (Bricteux et al., 2021).

Pour répondre à ces enjeux, nous avons conçu et dispensé une formation en ligne portant sur la didactique de la recherche d'information en ligne à 199 enseignants du primaire et du secondaire. Une approche de formation en ligne de type cMOOC a été adoptée, offrant une flexibilité et une collaboration accrues (Cisel, 2016). Les cMOOC favorisent l'engagement des apprenants dans la coconstruction des connaissances, ce qui permet une personnalisation élevée de l'apprentissage, en adéquation avec les principes de l'efficacité de la formation continue évoqués dans la littérature (Soubrié, 2016) et les besoins des enseignants pour intégrer le numérique dans leur pratique pédagogique (Hanna et al., 2019). La formation se compose de quatre modules, dont trois sont optionnels et un est collaboratif et obligatoire. Ces modules couvrent des aspects pédagogiques, techniques et pratiques de la recherche d'information en ligne, s'appuyant sur les pratiques effectives des élèves. L'objectif final de la formation est la coconstruction d'un dispositif pédagogique applicable en classe, accompagné d'une réflexion critique. Ainsi, elle s'articule autour de dif-

férentes activités telles que l'agrégation, le remixage, la production et le partage au sein de groupes collaboratifs (Kop & Hill, 2008). Les thématiques abordées sont sélectionnées en tenant compte de la diversité des profils d'enseignants, car la littérature met en évidence des lacunes variées en compétences techniques, gestion de classe et efficacité personnelle dans l'utilisation du numérique.

Pour évaluer l'effet de cette formation, nous nous sommes appuyés sur les trois premiers niveaux du modèle d'évaluation de l'efficacité du développement professionnel de Guskey (2002). Cette analyse a révélé que les enseignants participants étaient globalement satisfaits de la formation. Ils ont acquis de nouveaux apprentissages à court et à long terme, et ont pu transférer ces compétences dans leurs pratiques en classe, indépendamment de leur profil d'acceptabilité de l'enseignement de la recherche d'information en ligne (Kumps et al., 2023).

Mots-clés

Recherche d'information en ligne ; Formation à distance ; Formation continue

Bibliographie

Bricteux, S., Crépin, F., Quittre, V., & Lafontaine, D. (2021). Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les jeunes de 15 ans et la lecture. *Les Cahiers des Sciences de l'éducation, 45.* Université de Liège.

Cisel, M. (2016). *Utilisations des MOOC : éléments de typologie* (Thèse de doctorat, Université Paris-Saclay).

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Formation manuelle, technique, technologique et numérique.* Bruxelles - Fédération Wallonie-Bruxelles. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=17242

Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership, 59*(6).

Kumps, A. (2024). *Former les enseignants à la didactique de la recherche d'information en ligne à partir des pratiques effectives des élèves* (Thèse de doctorat, Université de Mons). https://doi.org/10.13140/RG.2

Soubrié, T. (2016). La pratique réflexive, une dimension centrale dans la formation des enseignants à l'intégration du numérique dans l'éducation. Dans C. Olliver, T. Gaillat, L. Puren (Eds.), *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires* (pp.1-18.). Editions des archives contemporaines.

Mots-Clés: lecture documentaire numérique, pratiques enseignantes, ressources didactiques

Entre appropriation et résistance : la littératie de l'intelligence artificielle dans la formation et la pratique enseignante au secondaire et postsecondaire

Florent Michelot *† [1], Alexandre Lepage * ‡ [1]

[1] Université Concordia – Canada

Problématique

L'introduction de l'intelligence artificielle (IA) en éducation pose de nombreux défis aux enseignant·es, notamment en termes de littératie numérique et d'adaptabilité professionnelle. Tandis que certain·es enseignant·es voient dans l'IA un levier pour enrichir la pédagogie ou améliorer l'efficacité de processus administratifs, d'autres craignent pour leur autonomie, invoquant un risque de déprofessionnalisation et d'aliénation du savoir pédagogique (Bélanger et Pelchat, 2023). Ces dilemmes reflètent une tension plus large, révélant le besoin de former les enseignant·es à une " littératie de l'IA " qui allie compétences techniques, réflexion éthique et pensée critique.

Nous postulons que la littératie de l'IA ne se limite pas à une utilisation pragmatique de technologies émergentes, mais constituerait une compétence professionnelle et sociale visant à renforcer l'agentivité des enseignant·es et leur capacité à interroger les implications sociétales et éthiques des technologies éducatives. Cette recherche questionne donc les modèles de formation existants et propose une approche qui positionne la littératie de l'IA au carrefour de la réflexion critique, de l'adaptation pédagogique, et de la citoyenneté numérique.

Corpus

Le corpus repose majoritairement sur la *littératie de l'IA*, que nous abordons comme concept émergent en cours de formation, mais qui n'est pas encore complètement développé et articulé de façon unanime dans la littérature. De ce fait, il nécessitera des discussions approfondies qui seront abordées dans la discussion à la communication (voir notamment Pinski et Benlian, 2024, pour une revue exhaustive des tensions actuelles autour de ce concept). Envisager la littératie de l'IA dans cette perspective signifie qu'elle doit répondre à des besoins plus vastes que la simple capacité d'utilisation : sans s'y réduire, elle doit aussi inclure la capacité des personnes à comprendre certains fondements, à évaluer et à créer, ainsi qu'à porter sur elle un regard critique et informé (Ng *et al.*, 2021).

Méthodologie

*Intervenant
†Auteur correspondant: florent.michelot@concordia.ca
‡Auteur correspondant: alexandre.lepage.20241@mail.concordia.ca

Afin de comprendre comment cette littératie de l'IA est perçue et intégrée dans les pratiques éducatives, une étude empirique mixte aura été réalisée auprès d'enseignant·es du Nouveau-Brunswick (Canada) des niveaux secondaire (11e et 12e années, équivalent au Degré III du cycle supérieur en Belgique) et postsecondaire*1*. La collecte de données aura impliqué un questionnaire mesurant différents niveaux de littératie de l'IA à partir d'une échelle incluant des dimensions de compréhension, d'application et d'évaluation critique (Laupichler, Aster et Raupach, 2023; Laupichler, Aster, Haverkamp, *et al.*, 2023). En complément, des entretiens semi-directifs auront permis de recueillir des perceptions détaillées des enseignant·es sur leur rôle dans la transmission de compétences critiques vis-à-vis de l'IA et sur les défis éthiques associés à son usage dans l'enseignement.

Les données quantitatives seront analysées pour identifier des relations entre les niveaux de littératie de l'IA et les attitudes des enseignant·es vis-à-vis de l'IA en classe et en dehors de la classe. Les réponses qualitatives ont été soumises à une analyse thématique, mettant en lumière les représentations sociales et les préoccupations concernant l'autonomie professionnelle et l'éthique technologique. Cette démarche mixte, combinant des perspectives fonctionnelles et critiques, permet d'envisager la littératie de l'IA comme une compétence évolutive et profondément ancrée dans les enjeux sociétaux.

Discussion

Les résultats préliminaires montrent que, si une majorité de participant·es perçoivent l'IA comme un outil aux applications pédagogiques prometteuses, les enseignant·es expriment aussi des réticences liées à leur autonomie pédagogique et à leur rôle dans le développement de l'esprit critique chez les élèves. Cette ambivalence révèle des tensions entre les attentes institutionnelles pour une intégration rapide de l'IA et la prudence affichée par les enseignant·es quant aux impacts de cette technologie sur la relation éducative. Les enseignant·es estiment que la formation à la littératie de l'IA devrait intégrer des modules sur les dimensions éthiques et sociales, visant à renforcer leur capacité à utiliser ces technologies de manière éclairée et critique.

Du point de vue conceptuel, cette recherche suggère qu'une approche multidimensionnelle de la littératie de l'IA soit développée, d'une part en la concevant comme un prisme propice à regard critique sur l'agentivité professionnelle, et d'autre part en la mettant en regard de réflexions plus large quant aux concepts de littératies qui sont l'objet de discussions importantes depuis une vingtaine d'années (voir notamment Michelot et Poellhuber, 2019). En intégrant les perspectives de la littératie future de l'UNESCO et de la citoyenneté numérique, ce modèle de littératie de l'IA soutient une redéfinition des pratiques pédagogiques où les enseignant·es, loin d'être passifs face aux technologies, adoptent une posture de réflexion critique et de médiation technologique.

Bibliographie indicative

Bélanger, A. et Pelchat, M. (2023). Favoriser l'agentivité en matière d'intégration de l'intelligence artificielle en contexte scolaire: cinq stratégies à déployer dans son milieu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui: revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, *13*(1), 12-16. https://doi.org/10.7202/1107536ar

Laupichler, M. C., Aster, A., Haverkamp, N. et Raupach, T. (2023). Development of the "Scale

for the Assessment of Non-Experts' AI Literacy" – an Exploratory Factor Analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, *12*, 100338. https://doi.org/10/gtdv7r

Laupichler, M. C., Aster, A. et Raupach, T. (2023). Delphi Study for the Development and Preliminary Validation of an Item Set for the Assessment of Non-Experts' Ai Literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, 100126. https://doi.org/10/gtm67f

Michelot, F. et Poellhuber, B. (2019). Au-delà de l'utilitarisme, vers une refondation des modèles de compétences informationnelles. Dans T. Karsenti (dir.), *Le numérique en éducation, pour développer des compétences* (p. 45-76). Presses de l'Université du Québec. JSTOR. http://www.jstor.org/stable/j.ctvjhzrtg.9

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publica
adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. et Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI Literacy: An Exploratory Review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100041. https://doi.org/10/gqv59z

Pinski, M. et Benlian, A. (2024). AI Literacy for Users – a Comprehensive Review and Future Research Directions of Learning Methods, Components, and Effects. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, *2*(1), 100062. https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100062

1. La collecte est encore en cours.

Mots-Clés: IA en éducation, littératie de l'IA, transformation des pratiques

Former les enseignant·es primaires en sciences humaines et sociales et dans le domaine de l'éducation à la durabilité : enjeux et perspectives pour le XXIe siècle.

Alain Pache * [1], Thibaud Bauer† [2], Suzy Blondin‡ [2], Anne-Sophie Gavin§ [2], Marigona Mazreku¶ [2], Sara Milenkovic‖ [2]

[1] Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) – Suisse
[2] HEP-Vaud – Suisse

En Suisse, les exigences demandées aux enseignant·es primaires, dans le cadre de la formation de base, sont multiples : introduction de nouvelles disciplines – par exemple deux langues étrangères –, renforcement des MINT – mathématiques, informatique, sciences naturelles et techniques –, éducation à la durabilité, école inclusive. Ce ne sont là que quelques exemples. En effet, en raison des changements sociétaux et des décisions prises en matière de politique de formation, tout laisse à penser que ces exigences vont encore augmenter de manière significative dans les prochaines années. Par ailleurs, les mutations ou les mégatendances au sein de la société, de l'économie auront (nécessairement) un impact sur les exigences imposées aux enseignant·es du degré primaire (swissuniversities, 2021).
Du côté de la recherche en éducation, le constat est sans appel : il convient de s'interroger sur la légitimité des savoirs à enseigner (Alpe et Barthes, 2013) et sur des pédagogies, si possible " puissantes " (Nolet, 2016). Il importe par ailleurs de définir des " balises curriculaires " (Lange et Victor, 2006) afin de proposer des parcours de formation cohérents qui remettent en question le découpage en disciplines et, plus généralement, la forme scolaire (Vincent, 1994). L'institution scolaire doit ainsi se transformer en profondeur et il en va de même de l'organisation de nos sociétés si nous souhaitons " réduire les dégradations environnementales et éviter de sombrer dans un chaos où les menaces à la dignité humaine, voire à la survie de l'espèce se multiplieraient " (Curnier, 2021, p. 16).

Cette communication fait donc écho au thème 2 qui porte sur l'évolution de la formation et du métier d'enseignant.

Notre recherche-action comprend trois étapes que nous présenterons lors du colloque :

Dans un premier temps, il s'agit de faire un état des lieux de l'offre actuelle dans deux domaines

*Intervenant
†Auteur correspondant: thibaud.bauer@hepl.ch
‡Auteur correspondant: suzy.blondin@hepl.ch
§Auteur correspondant: anne-sophie.gavin@hepl.ch
¶Auteur correspondant: marigona.mazreku@hepl.ch
‖Auteur correspondant: sara.milenkovic@hepl.ch

de formation, à savoir les didactiques des sciences humaines et sociales, d'une part, l'éducation à la durabilité, d'autre part. Nous nous baserons pour cela sur le corpus suivant : les rapports d'évaluation des modules et les productions des étudiant·es lors des différentes épreuves d'examen réalisées en 2023 et 2024 (examens écrits, oraux, portfolios).

Dans un deuxième temps, nous présenterons les logiques et les éléments de régulation que nous tentons de réaliser dans le cadre du processus de révision de ce plan d'études (version 2025).

Enfin, lors de la discussion, nous tenterons de conceptualiser les caractéristiques d'un curriculum de formation des enseignant·es primaires innovant (Tricot, 2024) ainsi que les risques et les opportunités que nous envisageons à court, moyen et long terme.

Les éléments soumis à la discussion porteront sur liens entre disciplines et domaines transversaux (*éducations à...*), sur le développement de compétences versus de capabilités (Nussbaum, 2011) et sur le nécessaire changement de posture lié au traitement de problèmes " pernicieux " et " super-pernicieux " (Fabre, 2022).

Références

Alpe, Y. & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 29, 33-44.

Curnier, D. (2021). *Vers une école éco-logique.* Le Bord de l'eau.

Fabre, M. (2022). *L'éducation au politique. Les problèmes pernicieux.* ISTE Editions.

Lange J.-M. et Victor P. (2006). " Didactique curriculaire et "éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable" : quelles questions, quels repères ? ", *Didaskalia*, 28, 85-100.

Nolet, V. (2016). *Educating for sustainability. Principles and Practices for Teachers.* Routledge.

Nussbaum, M. (2024). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion.

Swissuniversities (2021). *Développement de la qualification des enseignant·es du degré primaire. Rapport final.* Disponible sur https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kamme

Tricot, A. (2024). *L'innovation pédagogique.* Retz.

Vincent, G. (1994) (Ed.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Presses universitaires de Lyon.

Mots-Clés: didactique des sciences humaines et sociale, éducation à la durabilité, curriculum de formation

Intelligence artificielle en enseignement supérieur - Un phénomène total

Dominique Verpoorten * [1,2], Catherine Delfosse [1], Olivier Patris , Roland Schmetz , Jérôme Foguenne , Fabian Demilly , Pascal Lacroix , Lionel Biatour *

3,4,5

[1] IFRES - Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur - Université de Liège – Traverse des architectes, B63b 4000 Liège Belgique Tél.: +32 4 366 56 31 Fax: +32 4 366 59 96, Belgique
[2] IFRES - Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur - Université de Liège – Belgique
[3] Université de Liège – Belgique
[4] UR EQUALE - Évaluation et Qualité de l'Enseignement – Belgique
[5] CRIFA - Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage – Belgique

La recherche examine les relations qu'entretiennent 600 enseignants issus de 5 hautes écoles (enseignement supérieur professionnalisant) et d'une université belges francophones avec l'intelligence artificielle dans leurs pratiques pédaogiques quotidiennes, au travers d'une enquête par questionnaire (ouverte entre le 26 août et le 6 octobre 2024) portant sur les usages effectifs, souhaités et refusés de l'IA ainsi que sur les outils et les attitudes en rapport. Dans le cadre de stratégies institutionnelles et d'initiatives de formation liées à cette technologie émergente, il est essentiel de tenir compte des expériences et d'intégrer les points de vue des enseignants. Les données sont mises en relation d'une part avec a) 5 enquêtes équivalentes (France, Québec, Allemagne), b) avec le point de vue étudiant (notamment via le pendant de l'enquête enseignante auprès de 1491 étudiants de la même université), c) avec des préoccupations pédagogiques reflétées dans la littérature. Il en ressort que l'IA apparait comme "un phénomène total", à l'instar du basculement vers l'eLearning suite au covid (Bartolic et al. 2021) en ce qu'il ébranle plusieurs dimensions académiques, permet peu à des spécificités contextuelles de prendre le dessus sur un impact global et se répercute donc de façon similaire sur les hautes écoles malgré leurs profils différents et dans les trois secteurs disciplinaires dont sont issus les répondants de l'université sondée. Bartolic, S. K., Boud, D., Agapito, J., AUTEUR, D., Williams, S., Lutze-Mann, L., ... Guppy, N. (2021). A multi-institutional assessment of changes in higher education teaching and learning in the face of COVID-19. *Educational Review, 74*(3), 517–533. https://orbi.uliege.be/handle/2268/263547

Mots-Clés: Intelligence artificielle, activités pédagogiques, ChatGPT, Mollick & Mollick, pratiques évaluatives, politiques institutionnelles

*Intervenant

Intégration du genre et de l'égalité des sexes dans les enseignements des Grandes écoles de commerce françaises

Coline Briquet * [1,2]

[1] Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Faculté des sciences de l'éducation, sciences sociales et STAPS – LABORATOIRE LIRTES PARIS EST SUP – France
[2] IÉSEG School Of Management [Puteaux] – - – France

Quand les Nations Unies décident en 2015 d'adopter " l'égalité entre les sexes " comme l'un des Objectifs de Développement Durable, cet enjeu ne devient " plus seulement un droit fondamental de la personne mais aussi un fondement nécessaire pour l'instauration d'un monde pacifique, prospère et durable " (Nations Unies, 2024). Dans ce contexte, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche (ESR) français sont régulièrement encouragés à intégrer les enjeux d'égalité femmes-hommes à la fois dans leurs politiques institutionnelles et organisationnelles, et au sein de leurs programmes de formation. Parmi les exemples d'incitation les plus récents, on pourra citer cette initiative de la Commission européenne qui depuis 2021 exige des établissements qui reçoivent des subventions européennes, de publier un " Plan d'égalité des genres " comprenant des activités de formation et sensibilisation. Encore plus récemment, le gouvernement français a annoncé dans le cadre d'un décret de décembre 2023 que les établissements d'ESR devront désormais publier chaque année des indicateurs liés à l'égalité femmes-hommes, et confirmer notamment l'existence de formations spécifiques à destination des étudiant-es. Parmi ces institutions, un groupe d'écoles françaises s'y est même officiellement engagé depuis plus longtemps encore, celui des Grandes écoles de commerce, à travers des initiatives comme la Charte Egalité Femmes-Hommes de la Conférence des Grandes Ecoles (depuis 2013) ou encore l'initiative " *Principles for Responsible Management Education* (PRME) " (depuis 2011).
Dix ans plus tard, nous nous interrogeons sur l'état des lieux de cette intégration pédagogique et curriculaire dans ces grandes écoles de commerce, et sur la façon dont les enseignant-es se saisissent de ce sujet. Notre revue de littérature a révélé que ce travail d'analyse a été réalisé dans d'autres formations en France (Angeloff, Mosconi, 2014) mais a priori jamais dans ces établissements. Pourtant, la recherche anglophone démontre une riche littérature sur la question de l'intégration du genre dans les formations des *Business schools* en Amérique du Nord, au Royaume-Uni ou Australie (dont l'ouvrage de référence de Flynn, Haynes et Kilgour, 2015). Ces travaux apportent non seulement une critique des contenus et de la pédagogie traditionnels des *business schools* mais aussi une analyse des nouveaux cours et programmes qui traitent des questions de genre et des inégalités femmes-hommes dans les formations au management. Cependant, nous observons qu'aucune publication ne propose une étude comparative à l'échelle de plusieurs établissements d'un même pays. De même, beaucoup d'auteur-es analysent avant tout leurs propres pratiques et enseignements, mais une approche qualitative auprès d'un large panel d'enseignant-es provenant de différentes institutions n'a pas été exploitée à ce jour et à notre connaissance. Notre thèse vise ainsi à répondre à la problématique suivante : Comment l'intégration

*Intervenant

du genre et de l'égalité des sexes est-elle mise en œuvre dans les curricula des grandes écoles de commerce en France, et quelles sont les conditions qui favorisent ou freinent son développement ?

La présente communication abordera une partie des résultats de cette thèse en cours, et plus précisément les expériences, discours et représentations des membres du corps enseignant qui dispensent ces enseignements. Notre hypothèse de départ est qu'il existe une grande diversité de formes d'intégration mais peu visibles et peu connues. Notre seconde hypothèse est que ces enseignements comptent de nombreux défis et freins qui fragilisent leur développement, et donc qu'il est particulièrement pertinent de s'interroger sur les leviers d'intégration, et facteurs de pérennité. Au croisement des sciences de l'éducation, sciences de gestion et études de genre, notre recherche se base sur des méthodes qualitatives, prenant appui sur celle de l'étude de cas (Yin, 1989) et de la théorie ancrée (Glaser et Lévi-Strauss, 1967). Pour tester ces hypothèses, 32 entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des enseignantes et enseignants issus de différentes disciplines des sciences de gestion et provenant de 16 écoles de commerce appartenant à la Conférence des Grandes Ecoles. Il s'agit soit d'enseignant-es qui proposent des cours spécifiques sur ce sujet (et dont l'information apparait sur le site web de leur école), soit d'enseignant-es qui ont publié plusieurs travaux de recherche intégrant la dimension du genre ou portant sur la place et le rôle des femmes en entreprise ou dans la société, mais sans avoir a priori d'enseignements entièrement dédiés à ce thème.

Notre communication commencera par présenter une typologie des formes d'intégration, à partir de l'analyse des objectifs, contenus et méthodes pédagogiques utilisés par les enseignant-es. Nous aborderons ensuite les défis, freins et limites de cette intégration. La réception de ces cours par les étudiant-es (dont les formes de résistance et d'opposition) sera aussi évoquée ainsi que l'impact sur le métier et la formation des enseignant-es. Enfin, nous présenterons les contextes et facteurs qui semblent favoriser l'émergence de ces enseignements et leur pérennité. In fine, notre recherche invite à se questionner sur le rôle des enseignant-es dans la promotion de cet objectif spécifique de développement durable.

Références bibliographiques

Angeloff, T., & Mosconi, N. (2014). Enseigner le genre : un métier de Pénélope. *Travail, genre et sociétés*, 2014/1 n○ 31, pp. 21-27. https://doi.org/10.3917/tgs.031.0021. Borel, P. & Soparnot, R. (2015). Les écoles de management jouent-elles un rôle dans la lutte contre le plafond de verre ? *La Revue des Sciences de Gestion*, 2015/3 N○ 273 - 274. pp. 141-150. https://doi.org/10.3917/rsg.273.0141 Flynn, P.M., Haynes, K., & Kilgour, M.A. (Eds.). (2015). *Integrating Gender Equality into Business and Management Education: Lessons Learned and Challenges Remaining* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351285766 Ibeh, K., Carter, S., Poff, D. et al. (2008) How Focused are the World's Top-Rated Business Schools on Educating Women for Global Management? *Journal of Business Ethics* 83, 65–83. https://doi.org/10.1007/s10551-007-9653-4 Mavin, S., Bryans, P. and Waring, T. (2004), "Gender on the agenda 2: unlearning gender blindness in management education", *Women in Management Review*, Vol. 19 No. 6, pp. 293-303. https://doi.org/10.1108/09649420410555060 Nations Unies (2024, 7 octobre). Objectifs de développement durable : égalité entre les sexes. Nations Unies. https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/gender-equality/

Mots-Clés: école de commerce, genre, égalité des sexes

L'adoption de l'IA par le personnel enseignant : pistes et réflexion autour du rôle de l'IA

Normand Roy *† [1], Alexandre Lepage *

[2,3]

[1] Université de Montréal (Département de psychopédagogie et d'andragogie) – Canada
[2] Université de Montréal – Canada
[3] Université Laval – Canada

L'intelligence artificielle (IA) est désormais au cœur de toutes les discussions au sein des milieux scolaires. Que ce soit par l'entremise d'un tableau de bord pour soutenir la persévérance scolaire (Boudreau, 2023), d'un agent adaptatif pour l'apprentissage du français (La Presse Canadienne, 2024) ou d'un agent conversationnel dans les cours virtuels (Confédération des syndicats nationaux), l'IA s'impose dans les établissements scolaires et même dans la salle de classe, avec le potentiel de modifier les rôles du personnel enseignant. Lepage et Roy (2023) ont recensé 47 documents qui abordent de différentes manières la transformation du rôle des enseignants, notamment en examinant les effets sur le triangle didactique de Houssaye (1988). Même si l'IA apparaît comme ayant le potentiel de soutenir, voire de remplacer, le personnel enseignant, il semble que les conditions pour y parvenir ne sont pas encore réunies. Les intentions d'usage et le niveau de compétences des acteurs et actrices de l'éducation sont très variables et encore peu étudiés.
L'un des modèles très répandu pour mieux comprendre les intentions d'utilisation d'une innovation se nomme le " Technology Acceptance Model " ou TAM (Davis, 1989). Ce modèle suppose que l'usage est prédit par l'intention d'adoption, et que cette dernière dépend à la fois de la facilité d'utilisateur et de la valeur ajoutée de l'innovation technologique. D'autres variables externes, comme l'expérience passée, l'influence sociale, le soutien organisationnel, ou encore le niveau de compétence peuvent avoir une influence sur l'adoption.

L'UNESCO (2023) définit la littératie de deux façons distinctes, soit : " la littératie relativement aux données, ou la capacité de comprendre comment l'IA collecte, nettoie, manipule et analyse les données, et la littératie concernant les algorithmes, ou la capacité de comprendre comment les algorithmes d'IA trouvent des modèles et des connexions dans les données, qui peuvent être utilisés pour les interactions homme-machine. " (p.11). En cohérence avec cette définition, l'organisation a proposé deux référentiels distincts pour expliciter ce qui est attendu pour le personnel enseignant et la communauté étudiante (UNESCO, 2024a; 2024b). Ils mettent en exergue les besoins qui se rattachent aux aspects techniques, aux enjeux éthiques, aux éléments pédagogiques et aux aspects humains. De nombreux autres cadres existent, et même certains ont proposé des mesures de la littératie de l'IA (Chai et al., 2020). Dans le cadre de ces travaux de thèse, Lepage (2024) a ainsi proposé un instrument de mesure cohérent avec ce qui était connu

*Intervenant
†Auteur correspondant: normand.roy@umontreal.ca

au moment de l'étude. Même si elle ne couvre pas l'entièreté du cadre proposé par l'UNESCO, l'échelle proposée s'inscrit en cohérence avec ce dernier, en proposant trois dimensions, soit le volet technique, éthique et pédagogique.

Ainsi, à l'instar des travaux de Li et al. (2024), nous proposons de mobiliser la littératie de l'IA comme facteur d'influence sur l'adoption de l'IA par les utilisateurs. Alors que ces derniers ont examiné principalement les élèves, notre étude se concentre sur le personnel enseignant, et ce, dans le contexte où les consignes ministérielles en vigueur au moment de la collecte de données stipulaient que les milieux scolaires ne pouvaient pas utiliser l'IA dans un contexte professionnel, ce qui explique notre intérêt envers l'intention d'adoption. Notre étude vise donc à mieux comprendre l'intention d'adoption de l'IA par le personnel enseignant du secteur jeune, soit de la première année du primaire à la cinquième secondaire.

Une enquête auprès du personnel enseignant (n = 121) du secteur jeune (entre 6 et 16 ans) a été réalisée au début de l'automne 2024 pour évaluer dans quelle mesure ils sont prêts à accepter l'IA dans leur classe, et ce, en fonction des différents usages possibles de l'IA (préparation, évaluation, avec les élèves, etc.). De plus, nous avons utilisé une échelle de mesure de la littératie de l'IA (Lepage, 2024), ce qui permet d'évaluer le niveau actuel de littératie en IA du personnel enseignant participant à l'étude.

Les résultats préliminaires montrent que le niveau d'utilisation de l'IA est très variable parmi le personnel enseignant (par exemple : 20 % n'utilisent pas l'IA ; 33 % l'utilisent quelques fois par mois). Bien que ChatGPT apparaisse en tête de liste des outils utilisés, d'autres applications sont également employées, comme l'IA intégrée dans Canva. Les usages sont variés : création d'exercices, recherche d'inspiration, planification, recherches, courriels aux parents, etc. Les résultats présentés permettront d'identifier dans quelle mesure les milieux scolaires du Québec sont prêts à adopter l'IA comme outil d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que le niveau de compétence du personnel enseignant en la matière. Nous discuterons également des enjeux qui attendent les milieux scolaires dans ce contexte, alors qu'il apparaît déjà très clair que les jeunes n'ont pas attendu pour intégrer l'IA dans un contexte scolaire (Newswire, 2024).

Références

Boudreau, C. (2023). *Étude de cas sur le chantier d'intelligence numérique (CIN) : les enjeux et les défis de la valorisation des données en éducation.* Outil diagnostic. École nationale d'administration publique (ENAP), (Québec), 29 p.

Li, W., Zhang, X., Li, J. *et al.* An explanatory study of factors influencing engagement in AI education at the K-12 Level: an extension of the classic TAM model. *Sci Rep* **14**, 13922 (2024). https://doi.org/10.1038/s41598-024-64363-3

Newswire. (2024). *La plupart des étudiants canadiens utilisent maintenant l'IA générative et ils avouent qu'ils n'apprennent pas autant.* https://www.newswire.ca/fr/news-releases/la-plupart-des-etudiants-canadiens-utilisent-maintenant-l-ia-generative-et-ils-av

UNESCO. (2023). *Enseigner l'intelligence artificielle au primaire et au secondaire : une cartographie des programmes validés par les gouvernements.* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_fre

UNESCO. (2024a). *AI competency framework for students.* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105
UNESCO. (2024b). *AI competency framework for teachers.* Organisation des Nations Unies pour

l'éducation, la science et la culture. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104

Mots-Clés: Intelligence artifcielle, adoption, personnel enseignant

L'utilisation de l'intelligence artificielle générative dans l'École : un indicateur des inégalités socio-scolaires ?

Cédric Naudet * [1,2]

[1] Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), INSPE Créteil – France
[2] Éducation et scolarisation – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – France

L'apparition récente des technologies de l'Intelligence Artificielle générative (IAg) a soulevé de nouvelles interrogations pour l'École (Lo, 2023). Ces outils font preuve d'une capacité créative qui interpelle, notamment pour les opportunités ou les craintes liées à leurs usages (Gozalo-Brizuela & Garrido-Merchan, 2023). Ils pourraient notamment aider les élèves dans leurs tâches éducatives : par exemple ChatGPT offre une interface conversationnelle qui permet aux utilisateurs d'interagir de manière fluide avec un modèle de langage pré-entraîné, ce qui facilite l'obtention de réponses à des questions et la génération de textes. Mais parallèlement, ces outils peuvent également participer à la diffusion de désinformation par les biais algorithmiques, à la dépendance excessive à la technologie, et à la diminution des compétences linguistiques des apprenants. Leur utilisation généralisée pourrait compromettre le développement de compétences critiques et de recherche indépendante chez les élèves.
En France, il n'existe pas pour l'heure de position officielle spécifique de l'Éducation nationale sur ChatGPT ou sur d'autres technologies d'intelligence artificielle similaires(1). Cependant, le ministère s'intéresse de près à l'intégration de ces nouvelles technologies dans l'éducation, en mettant notamment l'accent sur la promotion de l'utilisation responsable et éthique de ces outils. Pourtant, cela ne peut s'imaginer sans une formation des enseignants et des élèves à une utilisation critique et responsable de la technologie, en ne niant pas que de telles dispositions se travaillent et sont également socialement situées.

Dans le cadre d'une hypothèse relationnelle et contextuelle (Rochex & Crinon, 2011) pour laquelle les difficultés scolaires résultent de la rencontre entre, d'une part, l'opacité et le caractère implicite des attentes de l'école et, d'autre part, les inégales dispositions des élèves, nous cherchons à étayer l'idée selon laquelle l'utilisation de l'Iag est corrélée à des inégalités socio-scolaires. En effet, de nombreux travaux de recherche (Fluckiger, 2016 ; Granjon, Lelong, Metzger, 2009) remettent en question l'idée selon laquelle les jeunes générations auraient un profil numérique homogène, mettant en lumière les inégalités persistantes au sein même d'une tranche d'âge, souvent liées au milieu social ou au genre. Ces inégalités posent des défis à l'école, qui se retrouve confrontée à des élèves ayant des parcours numériques divers, bien plus variés que ce que les discours médiatiques sur la " génération Z " ou les " digital natives " laissent entendre.

Notre communication s'appuiera sur une analyse empirique focalisée sur un établissement scolaire. Se centrer ainsi sur un cas spécifique permet d'appréhender comment cette problématique

*Intervenant

pénètre le monde éducatif dans une perspective *bottom-up*. Nous avons analysé des questionnaires (N : 664) pour évaluer l'ampleur de l'utilisation de l'IAg par les élèves de l'établissement et leur niveau de maîtrise de ces outils. L'intelligence artificielle générative soulève la question de l'agentivité des élèves en raison de son potentiel à créer du contenu de manière autonome ou semi-autonome. Lorsque les élèves utilisent des outils alimentés par l'IA pour générer du contenu, comme des algorithmes de génération de texte ou des systèmes de création artistique, cela remet en question qui est l'agent créatif réel derrière le produit final. Des entretiens semi-directifs auprès des élèves nous permettent ainsi de déterminer si l'utilisation de cette technologie influence leurs travaux, mais aussi de considérer les possibles effets négatifs tels que la dépendance excessive à la technologie ou la diminution des compétences de réflexion critique et de rédaction.

Les entretiens auprès des élèves nous permettent d'identifier une typologie des pratiques, largement corrélées aux difficultés socio-scolaires. Lorsque les élèves les moins dotés en capital scolaire font preuve d'une utilisation peu critique de l'outil, renforçant dès lors les malentendus qu'ils rencontrent dans leur scolarité, d'autres élèves mettent en œuvre des stratégies " gagnantes " scolairement, notamment en utilisant le potentiel créatif de l'IAg pour les aider à travailler leur argumentation. Certains élèves utilisent même ces outils pour s'expliciter à eux-mêmes les savoirs structurants des disciplines, à la manière de ce que font les parents-experts (Kakpo et Rayou, 2018) lorsqu'ils s'intéressent au travail hors la classe de leur enfant

(1) https://www.sciencesetavenir.fr/high-tech/intelligence-artificielle/chatgpt-comme-outil-de-triche-la-position-du-ministere-de-l-education-nationale_168793

Bibliographie

- Cedric FLUCKIGER (2016). " Culture numérique, culture scolaire: homogénéités, continuités et ruptures ". *Diversité : ville école intégration*, 185, pp.64-70. hal-01588410 Roberto GOZALO-BRIZUELA & Eduardo C. GARRIDO-MERCHAN (2023). *ChatGPT is not all you need. A State of the Art Review of large Generative AI models.* https://doi.org/10.48550/ARXIV.2301 Fabien GRANJON, Benoît LELONG et Jean-Luc METZGER (2009) (dir.), *Inégalités numériques : clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*, Paris, Hermès, Coll. " Lavoisier ". Séverine KAKPO et Patrick RAYOU (2018). " Un accompagnement parental expert. Quand des parents enseignants se mobilisent ", *Revue française de pédagogie* (En ligne), n◦203.URL : http://journals.openedition.org/rfp/8084 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.8084 Chung Kwan LO (2023). What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences*, 13(4), Article 4. https://doi.org/10.3390/educsci13040410 Jean-Yves ROCHEX & Jacques CRINON (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* Rennes, Presses universi

Mots-Clés: Intelligence artificielle générative, capital numérique, inégalité scolaire

L'élaboration collective de l'expérience professionnelle : la coopération des étudiants en INSPÉ à l'épreuve de l'analyse des pratiques

Camille Amilhat *† [1], Sabeur Ayachi *

[1], Virginie Dufournet Coestier *

[1], Marie-Elise Hunyadi *

[2], Paul Lehner *

[3], Jean-François Nordmann *

1

[1] École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université, CY Cergy Paris Université : EA4507 – France
[2] Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les questions vives en Formation et en Education – Université Catholique de l'Ouest – France
[3] Récifes-CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – France

La multiplication des éducations adjectivables comme l'éducation au développement durable (UNESCO, 2012) et la transformation des supports d'enseignement liée au numérique notamment, conduisent les enseignants à s'interroger sur la pertinence et les limites de la forme scolaire (Barthes et Alpe, 2018). En réponse à ces nouveaux défis, les étudiants en formation initiale aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation se voient eux-mêmes proposer un certain nombre de modalités pédagogiques alternatives à cette forme scolaire (Vincent, 1994) qui garde une forte emprise à l'université.
Parmi ces modalités alternatives, des dispositifs d'analyse de pratiques et de situations professionnelles se sont en particulier développés depuis les années 1990 en INSPÉ (Levain et Minary, 2010). Ils ont notamment pour objectif de faire expérimenter aux entrants dans le métier les bénéfices et les enjeux de la coopération entre pairs. Partie intégrante du projet plus large " CoopEnSup " sur les pédagogies coopératives dans le supérieur, les recherches présentées ici proposent d'interroger comment ces dispositifs mettent en œuvre précisément la coopération entre étudiants. Quels sont les effets formateurs – et éventuellement transformateurs – de la dynamique

*Intervenant
†Auteur correspondant: camille.amilhat@cyu.fr

coopérative liée à l'élaboration collective des expériences professionnelles ?

Nos contributions étudient plus spécifiquement cette problématique dans divers contextes de formation INSPÉ. **La première communication** porte sur l'expérimentation, menée en licence de sciences de l'éducation et de la formation, de l'hybridation d'un dispositif d'analyse de situations professionnelles nommé GPS (Gérer professionnellement les situations) avec d'autres dispositifs d'analyse réflexive (GEASE, théâtre-forum), et interroge l'impact de cette hybridation sur les dynamiques coopératives. **La deuxième communication**, en se centrant sur l'usage de ce même dispositif GPS (non hybridé) en masters MEEF 1er et 2nd degrés, interroge le développement de l'éthique professionnelle qui se produit à travers le travail coopératif et montre l'existence nécessaire de conflits socio-cognitifs entre des positionnements éthico-politiques antagonistes. **La troisième communication** s'intéresse à l'expérience coopérative vécue par des étudiants, professionnels en reprise d'étude, en MEEF 4 Ingénierie de la formation et de l'accompagnement dans les métiers de la relation (IFAR) lors de la participation à un dispositif de recherche-formation GAP (Groupe d'Analyse de Pratiques).

Bibliographie

Barthes, A. et Alpe, Y. (2018). Les " éducations à ", une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, *45*(1), 23-37.

Levain, J.-P. et Minary, J.-P. (2010). L'analyse de pratiques professionnelles en IUFM. Dispositifs et niveaux d'institutionnalisation. *Recherche & formation*, *65*(3), 125-138.

UNESCO. (2012). L'éducation pour le développement durable. Ouvrage de référence. *L'éducation pour le développement durable en action: outils pédagogiques*, *4*(10).

Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Presses Universitaires de Lyon.

Communication 1

Initier les étudiants en préprofessionnalisation aux pratiques coopératives et réflexives : expérimentation d'une hybridation du dispositif d'analyse de situations GPS

Camille Amilhat, Sabeur Ayachi, Marie-Élise Hunyadi et Paul Lehner

Depuis dix ans, un dispositif spécifique d'analyse de situations professionnelles se déploie dans un certain nombre de formations de l'INSPÉ de l'académie de Versailles : le dispositif GPS (" Gérer professionnellement les situations "). S'il partage avec les autres dispositifs existants l'objectif de développer la réflexivité des futurs enseignants par la coopération, il se distingue de ces derniers par la place qu'il accorde au suivi d'un protocole précis, qui permet au formateur de laisser beaucoup d'autonomie dans le travail aux étudiants et qui guide ceux-ci dans la production coopérative en petits groupes d'un écrit dans la perspective d'une publication en ligne sur une plateforme dédiée. Le dispositif est ainsi configuré pour que les étudiants complexifient par eux-mêmes et objectivent les multiples niveaux d'analyse avec pour horizon une coopération élargie à l'ensemble de la communauté éducative. Il peut être expérimenté dès le début de la formation au métier d'enseignant dès lors qu'une expérience de stage régulière est vécue par les étudiants, donc possiblement dès la licence en préprofessionnalisation, public sur lequel portera cette communication.

Pour autant, une recherche récente sur les usages coopératifs du dispositif GPS par des lau-

réats des concours d'enseignement a montré que le dispositif débouchait parfois uniquement sur des dynamiques d'entraide, de recherche de solutions immédiates aux difficultés et de développement individuel de compétences professionnelles plutôt que sur le développement d'une réflexivité critique collective (Hunyadi et al., à paraître). À ces limites possibles dans certains contextes s'ajoute un enjeu plus spécifique au public des licences en préprofessionnalisation, celui du manque de familiarité avec les pratiques d'apprentissage autonome de par leur origine sociale – souvent peu favorisée – et de par leur entrée récente dans la vie adulte et universitaire (Duru-Bellat et al., 2022, p. 201-229 ; Haas et al., 2012 ; Rayou, 2024).

Partant de là, certains formateurs – dont plusieurs d'entre nous font partie – se sont demandé comment permettre le développement d'une coopération entre pairs qui conduise à l'approfondissement de la réflexivité de tous les groupes lors de l'utilisation du dispositif GPS avec ces licences. Ils testent depuis quelques années une hybridation du dispositif GPS avec d'autres dispositifs d'analyses de pratiques professionnelles. Leur objectif est de proposer une initiation progressive et méthodologique au travail autonome, réflexif et coopératif de groupe qu'exige l'usage du dispositif. Par cette hybridation, il s'agit d'initier les étudiants, dans une discussion sur une expérience complexe vécue, à la mobilisation de ressources fiables pour appuyer le raisonnement, à l'entrée dans des conflits socio-cognitifs dans une visée coopérative (Buchs et Bourgeois, 2017) et au développement d'une argumentation intersubjective, à travers laquelle l'étudiant prend en compte l'opinion de ses pairs et est capable de se remettre en question et de conceptualiser sa réflexion (Daniel, 2007).

Dans cette perspective, une progression particulière a été mise en place dans les TD d'analyse de pratiques professionnelles dans la licence de préprofessionnalisation parcours sciences et médiation scientifique (PSMS) de l'INSPÉ de l'académie de Versailles (Antony). En première année de licence, les étudiants se voient proposer un dispositif GPS hybridé avec le GEASE, en deuxième année avec le théâtre-forum et en troisième année un dispositif GPS non hybridé. En étudiant les usages et réceptions de ces dispositifs, nous proposons de répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure cette progression permet-elle de contourner les limites évoquées du dispositif GPS et de déployer une réflexivité critique collective par une coopération autonome entre étudiants de licence ?

Pour ce faire, une enquête collective sera menée au début de l'année 2025 sur la mise en place de ce dispositif GPS hybridé et non hybridé auprès des étudiants des trois années de licence PSMS de cet INSPÉ, stagiaires en observation en établissement scolaire ou en structure relevant du champ éducatif ou de la médiation une journée par semaine. L'ensemble des séances d'analyse de situations fera l'objet d'une observation directe, soit 18 heures en licence 1, 18 heures en licence 2 et 12 heures en licence 3. Les étudiants concernés par ces séances seront invités à répondre à un questionnaire visant à récolter des données sociobiographiques ainsi que leurs représentations du métier d'enseignant. Des entretiens approfondis individuels seront enfin menés avec un échantillon raisonné d'étudiants pour explorer plus en détail leurs trajectoires biographiques, l'évolution des représentations du métier d'enseignant et le vécu en travail de groupe. L'analyse comparée de ces matériaux permettra de mettre au jour certains effets liés au contexte de formation et au profil sociologique des étudiants, et certains écarts entre ce qui est vécu de fait et ce qui est rapporté en entretien.

À partir de l'analyse des données de terrain décrites, nous établirons d'abord les différentes modalités de coopération qui se mettent en place pour chaque année de licence et nous les confronterons aux attendus des dispositifs et des formateurs. Nous comparerons ensuite ces modalités entre les trois années pour interroger la transformation progressive des représentations du métier d'enseignant à travers ces expériences coopératives.

Mots-clés

Formation à la coopération, Réflexivité, Métier d'enseignant

Bibliographie

Buchs, C. et Bourgeois, E. (2017). Conflits sociocognitifs et apprentissage. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (p. 329-345). Dunod.

Daniel, M.-F. (2007). L'apprentissage du philosopher et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. Dans M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion* (p. 123-135). De Boeck Supérieur.

Duru-Bellat, M., Farges, G. et Van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école* (6e éd). Armand Colin.

Haas, V., Morin-Messabel, C., Fieulaine, N. et Demoures, A. L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence. *L'orientation scolaire et professionnelle*. http://osp.revues.org/3925.

Hunyadi, M.-E., Maufrais, O., Nordmann, J.-F., Amilhat, C., Fontaine, J., Lehner, P., Sochala, L. (à paraître). Développer la réflexivité des enseignants-stagiaires par un travail coopératif d'enquête et de co-écriture : visées et usages du dispositif d'analyse de situations professionnelles GPS. *Phronesis*.

Rayou, P. (2024). *L'autonomie des élèves. Injonctions, pratiques, inégalités.* Presses Universitaires de Lyon.

Communication 2

Coopération et développement du positionnement éthique enseignant : visées et effets du dispositif GPS

Jean-François Nordmann et Paul Lehner

On s'intéressera dans cette communication au même dispositif GPS (" Gérer Professionnellement les Situations ") dans sa mise en œuvre avec des enseignants qui entrent dans le métier et sont en année de stage après avoir passé les concours de recrutement du 1er et du 2nd degrés (CRPE, CAPES, CAPET, CAPLP), et plus précisément d'enseignants-stagiaires qui se trouvaient en 2ème année de master MEEF à l'INSPÉ de l'académie de Versailles de 2015 à 2022 et d'enseignants-stagiaires qui se trouvent en DIU dans les INSPÉ des académies de Versailles et de Lille depuis 2022.

Une des finalités principales du dispositif GPS est de faire parvenir les participants à des niveaux élevés de réflexivité (Buysse et Vanhulle, 2009) au moyen d'un travail d'analyse de situation de nature " coopérative " (Baudrit, 2007 ; Connac, 2022). Mené en petits groupes avec l'accompagnement d'un protocole-guide en 8 étapes et d'un formateur, ce travail coopératif est centré sur l'investigation partagée et la co-écriture du récit et de l'analyse d'une situation professionnelle problématique qui a été vécue par un des membres du groupe et choisie par l'ensemble du groupe.

L'objectif de la communication est de mesurer en quoi le dispositif permet individuellement

et collectivement aux participants, à un certain niveau approfondi de réflexivité, d'expliciter et approfondir des positionnements relevant de " l'éthique " en général et de l'éthique professionnelle en particulier. En discutant l'usage de ce terme et en le confrontant aux acceptions qu'en donnent entre autres Ricoeur (1990), Moreau (2007) et Prairat (2015), on propose d'entendre ici par " éthique " la disposition à penser son agir (ici son agir professionnel enseignant) en l'inscrivant dans l'ensemble du fonctionnement du système scolaire et social (en prenant donc en compte l'état des rapports des élèves au savoir, à l'institution scolaire, à l'autorité, au politique, etc.), mais aussi en se représentant un horizon de sens et une finalité éducative fondamentale de son enseignement (au-delà de la transmission d'un corpus pré-défini de savoirs et de savoir-faire, former chez ses élèves un savoir-être, un ethos, un rapport au monde). Le professionnel qui se représente ainsi sa pratique prend en charge devant ses élèves et pour la partager avec eux une " responsabilité du monde " (Arendt, 1972).

L'hypothèse qu'on mettra à l'épreuve est que le dispositif GPS a cette capacité de conduire les participants à de telles explicitations de positionnements de niveau éthique en raison de caractéristiques qu'il partage avec les autres dispositifs d'analyse de situation ou de pratique, mais aussi de caractéristiques spécifiques parmi lesquelles on peut relever le medium de l'écriture et la temporalité longue du dispositif (qui s'étend sur plusieurs mois et donne lieu à deux versions successives de l'écrit), mais aussi l'intervention délibérément retardée du formateur (qui n'intervient pas sur l'analyse de la situation avant le retour sur la V1) et l'incitation initiale à penser le travail comme formateur pour d'autres futurs enseignants et au-delà pour l'ensemble des acteurs éducatifs (ce que vient concrétiser la perspective d'une publication possible des écrits produits sur la plateforme dédiée GPS Educ', https://www.plateforme-gps-educ.fr/).

On soulignera aussi spécifiquement le lien entre l'accès à ce niveau éthique et la nature coopérative du travail qui est mené en groupe. Les discussions et les échanges d'expériences et de points de vue entre les stagiaires sont évidemment de nature à permettre, socio-constructivement, un approfondissement réflexif qui va au-delà des niveaux de la réflexivité individuelle. Par ailleurs, le type de relations (empathie, soutien, confiance...) qui s'instaurent entre les membres d'un groupe solidaire dans le travail d'analyse et d'écriture fait vivre aux participants une sorte d'éthique incarnée de ce que pourraient être le travail avec les collègues dans les établissements ainsi que l'autonomisation du groupe professionnel enseignant. Mais, au-delà, c'est peut-être avec le passage au niveau éthique (qui est toujours aussi un niveau politique) que se manifestent et s'explicitent le plus clairement des différences de positionnement professionnel (ex. : enseignant " accompagnant " vs. enseignant " transmissif ") qui correspondent à de véritables divergences et antagonismes et donnent lieu à des conflits socio-cognitifs spécifiques, permettant de comprendre qu'il y a des façons profondément différentes d'être un enseignant, loin des images consensuelles du métier.

Il s'agira enfin de proposer un ensemble d'indicateurs – essentiellement discursifs – capables de caractériser le passage à une réflexivité de niveau éthique. On s'appuiera pour cela – et dans l'ensemble de la communication – sur l'investigation de trois ensembles de données : 1) les analyses de situations publiées sur la plateforme GPS Educ' ; 2) des entretiens réalisés avec un certain nombre de formateurs GPS, dont les concepteurs du dispositif et de la plateforme – dont nous sommes –, et portant sur les visées du dispositif ; 3) des entretiens réalisés avec un certain nombre d'enseignants-stagiaires ayant expérimenté le dispositif, et témoignant de leurs perceptions des effets mais aussi des limites du dispositif.

Mots-clés

Coopération, Éthique, Réflexivité

Bibliographie

Arendt, H. (1972). La crise de l'éducation. Dans *La crise de la culture*. Gallimard.

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur.

Connac, S. (2022). L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *90*, 53-61.

Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 40*(2), 53-76.

Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* De Boeck.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Communication 3

Expérimenter l'analyse de pratiques pour des étudiants en reprise d'études : le cas d'un dispositif de formation-intervention à visée coopérative et transformative

Virginie Dufournet Coestier

La communication prend appui sur un dispositif de formation-intervention à visée coopérative et transformative que je conduis dans un parcours de master MEEF proposé par l'INSPE de l'académie de Versailles au sein de sa mention PIF (Pratiques et Ingénierie de la Formation) : le parcours IFAR – Ingénierie de la Formation et de l'Accompagnement dans les métiers de la Relation. Parmi les enseignements proposés, les étudiants suivent le module de formation intitulé " Expérimenter des dispositifs d'analyse de pratiques ". Le profil des étudiants se caractérise par le fait que ce sont tous des professionnels.les en reprise d'études qui exercent des métiers de la relation au sein des secteurs éducatif, social/médico-social et sanitaire. Conçu comme un dispositif d'intervention, la démarche proposée place le formateur parmi les formés en situation d'analyse des demandes implicites des étudiants de sorte qu'il devient tout autant observateur et acteur que les participants. La démarche d'intervention est une démarche socio-clinique (Monceau, 2003) mobilisant les outils de l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970). Le dispositif est dès lors un analyseur construit, producteur d'analyse et qui a pour objectif de permettre aux étudiants, conscients des contraintes externes, de se doter d'une culture en analyse de pratiques afin d'objectiver le statut et les visées de cette démarche. Le " sens " de ce dispositif se construit en interaction avec les étudiants, au plus près de leurs besoins et par des pratiques coopératives. L'objectif étant de contribuer, par un accompagnement spécifique, au processus de changement en développant la capacité de réflexivité des étudiants. Pour coopérer, agir en commun, il est nécessaire que les étudiants partagent le sens des activités engagées mais aussi que les différents espaces de travail créés en formation fassent sens pour le groupe et pour chacun. La finalité est bien de permettre à chacun de devenir autonome (Foray, 2023) dans la transposition d'un dispositif dans divers contextes. L'ingénierie de cet enseignement où chacun est tour à tour " animateur et participant " mobilise également différentes modalités de travail, qui sont les éléments constitutifs du dispositif de recherche-formation-coopération. Outre les séances d'analyse, c'est avec l'appui du groupe que les étudiants co-construisent une analyse *a posteriori* et font émerger des connaissances sur la conduite de groupe d'analyse de pratiques.

Ce dispositif de recherche-formation-coopération s'est enrichi au fil des années. Le nombre

d'heures inscrit dans la maquette du master et la temporalité sur une année de master 2 ont nécessité d'interroger la dimension d'intervention pour que le dispositif mis en place produise de l'analyse et du changement. La mise en mouvement vers l'élaboration de cette forme singulière de formation-intervention est née d'une part de la confusion exprimée par les professionnels en début de cursus quand ils ont à rendre compte de la manière dont ils pensent l'analyse de pratiques (objets travaillés, approches, complexité, démarche, action...) et d'autre part de la forte demande à pouvoir analyser leurs pratiques en tant qu'animateurs de GAP, comprendre ce dans quoi ils sont pris en tant que participants, narrateurs ou animateurs, et pouvoir ainsi re-penser l'activité. Les savoirs de l'expérience hors formation et en formation, qui pouvaient être des savoirs de référence, vont faire l'objet d'un travail de déconstruction afin de ne plus être considérés comme des évidences mais comme un matériau pouvant stimuler la renégociation du sens et permettre le redéploiement dans l'action des savoirs acquis " par " la recherche et " de " la recherche.

Nous verrons avec l'étude de ce dispositif, s'il est raisonnable de penser que le travail de distanciation par rapport à leur pratiques et expériences passées, mis en dialogue avec un travail d'élucidation et d'explication soutenu par une approche avec validation scientifique tout au long de la formation, transforme les professionnels en sujets agissants et responsables.

Pour décrire le dispositif de recherche-formation-coopération et ses effets, la méthodologie s'appuie sur : 1/ la description des pratiques coopératives mises en œuvre telles que le questionnement quintilien, la table ronde, l'arbre de la connaissance, l'atelier d'écriture partagée; 2/ la description des espaces d'élaboration d'une pensée de la pratique par l'écriture avec la mise en récit du vécu après chaque séance de formation, la tenue d'un journal de cours (notices de travail et fiches réflexives) et la rédaction du dossier d'évaluation de cet enseignement rendu par l'étudiant en fin d'apprentissage.

En nous appuyant sur l'expérience vécue en formation (observation participante, enregistrements) et sur les traces écrites, nous pourrons identifier des indicateurs pertinents et significatifs des effets du dispositif de formation-intervention. De la même façon, sensibilisés à la complexité du travail de la commande et de la demande en situation d'intervention, à l'examen de la posture de participant, de celle de narrateur et à la responsabilité de l'animateur, nous montrerons comment le dispositif présenté peut contribuer à l'autonomie des étudiants dans les choix conceptuels, théoriques et d'action.

Mots-clés

Recherche-formation-coopération ; Analyse de pratiques ; Démarche d'intervention

Bibliographie

Cifali, A. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles.* Presses Universitaires de France.

Dominicé, P. (1994). *Formation initiale, formation continue et recherche : la position du formateur d'adultes. Vous avez dit... pédagogie.* Séminaire de Pédagogie, Université de Neuchâtel. 1994/31, 10-24.

Foray, P. (2023). Devenir autonome. Autonomie et dépendance dans l'éducation. *Éthique publique*, *24*(2). http://journals.openedition.org/ethiquepublique/7244.

Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle.* Editions de Minuit.

Monceau, G. (2003). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme & la Société*, *147*(1), 11-33.

Pain, J. (1993). *La pédagogie institutionnelle d'intervention.* Matrice.

Mots-Clés: coopération, analyse de pratiques professionnelles, formation INSPÉ

L'évolution des ressources d'enseignement et des manières de faire avec celles-ci interrogeant la formation et le métier enseignant

Céline Camusson * [1]

[1] Éducation et scolarisation – CIRCEFT ESCOL – France

En France, les enseignants sont libres de choisir et concevoir les supports pédagogiques qui permettent aux élèves d'apprendre en classe. Pour élaborer ces supports, ils peuvent mobiliser diverses ressources (manuels, blogs enseignants, sites d'Eduscol...) et choisir d'en utiliser une ou plusieurs, de les combiner, de les modifier. Notre recherche vise à étudier les supports sélectionnés ou élaborés par les maîtres, leur genèse, leurs caractéristiques internes, leurs usages en classe par les enseignants et leurs effets potentiels sur les élèves.
Pour cela, un questionnaire a interrogé 511 enseignants de CM1-CM2 sur les supports de cours utilisés lors d'une première séance en histoire (sur le temps des rois ou le temps de la République) et en étude de la langue (sur l'accord sujet-verbe) ainsi que sur leur profil et leur contexte d'exercice. Puis nous avons analysé leurs supports (346) que certains d'entre eux ont joints au questionnaire. Pour finir, quatorze professeurs ont été interviewés et observés lors d'un cours en classe car la conception du support se poursuit dans son usage en classe (Trouche et al., 2020).

Cette communication souhaite questionner la formation et le métier enseignant en ce qui concerne les choix de ressources d'enseignement effectués par les maitres et les manières de faire avec celles-ci en amont de la classe, sachant que ces ressources sont de plus en plus nombreuses notamment, du fait du numérique.

Notre questionnaire indique que deux-tiers des professeurs de cours moyen ajoutent des ressources à celle initialement choisie et la modifie. Critiquer et transformer des ressources semble perçu par de nombreux enseignants comme une composante essentielle de leur professionnalisme (Margolinas & Wozniak, 2009 ; Métoudi & Duchauffour, 2001). La capacité à créer des supports d'enseignement à partir de différentes ressources fait partie des attentes institutionnelles et de la formation des enseignants. Par exemple, lors d'une épreuve de français du CRPE, les candidats doivent élaborer une séance d'enseignement en utilisant jusqu'à quatre documents variés (supports pédagogiques, extraits de manuels scolaires, traces écrites d'élèves ...). La formation professionnelle, façonnée par le concours, pourrait ainsi encourager les enseignants à composer leurs supports à partir de multiples ressources modifiées. C'est pour cela que Corine explique lors d'un entretien : " *En formation initiale, lors des cours, (...) j'ai critiqué les supports en français pour dire que les manuels, c'était... il fallait pas utiliser que les manuels, parce que les manuels sont soumis à des contraintes éditoriales, des trucs et des machins, et qui ne sont pas forcément en phase avec les apprentissages des élèves* ". Elle choisit donc de faire classe avec un support qu'elle a fabriqué en histoire à partir d'images, de textes et d'une vidéo issus d'internet.

*Intervenant

Pour ces professeurs qui sélectionnent plusieurs ressources et les modifient cela suppose un temps de travail important en amont de la classe. Pour commencer, choisir plusieurs ressources demande du temps au vu de la prolifération des ressources. Ensuite, modifier et cumuler les ressources requièrent un certain nombre de points de vigilance quant aux contenus des supports. Tout d'abord, lorsque le professeur transforme des ressources, il est nécessaire de veiller à la cohérence interne du support de classe. Une ressource empruntée est souvent le résultat d'une transposition didactique pensée par un auteur qui offre une progression structurée et cohérente des savoirs (Margolinas et Wozniak, 2010). Cette organisation des savoirs doit donc être repensée lors de multiples transformations. Ensuite, la multiplication de ressources et la difficulté à identifier leurs sources poussent à questionner la fiabilité du contenu des ressources et des supports (Bruillard, 2010). Enfin, l'imbrication et la modification de différents éléments de ressources peuvent accroitre les complexités des supports produits en entrainant, par exemple, un manque de cohésion au niveau des titres, des signes, des symboles et des mots utilisés. Le maitre devra donc porter attention à l'hétérogénéité sémiotique, iconique et discursive des supports qu'il propose à sa classe afin que certains élèves (surtout ceux éloignés de la culture écrite / scolaire) ne soient pas freinés pour entrer dans les supports et traiter leur contenu (Bautier et al., 2012). Les manières de faire avec les ressources par les deux tiers des professeurs supposent donc un travail important en amont de la classe pour sélectionner et modifier les ressources mais également pour que les transformations et cumuls de ressources n'aient pas de conséquences négatives sur le contenu des supports et donc sur les apprentissages des élèves.

La formation ainsi que le métier enseignant en ce qui concerne les manières de faire avec les ressources sont donc à interroger et ils le sont particulièrement lorsqu'on étudie les supports que proposent les professeurs en classe. En effet, notre analyse des supports montre que les supports élaborés par les professeurs (par exemple celui de Corine) sont moins exigeants / pertinents que ceux pris tels quels dans une ressource. Il est probable que ces professeurs transformateurs de ressources manquent de temps ou de connaissances didactiques pour agir ainsi sur les ressources.

Bibliographie

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites: Des exigences de travail peu enseignées? *Repères*, *45*, 63-79.

Bruillard, É. (2010). Le passage du papier au numérique: Le cas du manuel scolaire. Dans G. Gueudet & L. Trouche (dir.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 217-232). Lyon/Rennes : INRP/PUR.

Margolinas, C. & Wozniak, F. (2009). Usage des manuels dans le travail de l'enseignant: L'enseignement des mathématiques à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *35*(2), 59-82.

Margolinas, C. & Wozniak, F. (2010). Rôle de la documentation scolaire dans la situation du professeur: Le cas des mathématiques à l'école élémentaire. Dans G. Gueudet & L. Trouche (dir.), *Ressources vives: Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 201-216). Rennes : PUR et INRP.

Métoudi, M. & Duchauffour, H. (2001). *Des manuels et des maîtres.* Paris : Éditions Savoir Livre.

Trouche, L., Gueudet, G., Pepin, B. & Aldon, G. (2020). L'approche documentaire du didactique. Dans S. Lerman (dir.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (2ème édition, p. 307-313). Cham : Springer.

Mots-Clés: Ressources d'enseignement, transformations professorales des ressources, formation

La co-construction de séquences de cours, une piste pour améliorer la perception des enjeux qui sous-tendent l'enseignement des thématiques liées à la sexualité et à la procréation humaine des futur·e·s enseignant·e·s de biologie ?

Alodie Weatherspoon *† [1], Guillaume Bernard [1], Arnaud Vervoort [1]

[1] Université de Namur [Namur] – Belgique

La sexualité et la procréation humaine (SPH) occupent une place fondamentale dans la vie d'une personne. Cependant, dans l'enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), l'enseignement de ces thématiques occupe un temps relativement restreint dans le parcours scolaire de l'élève. Dans un contexte où les jeunes accèdent massivement aux informations via Internet et les réseaux sociaux, et sont fréquemment exposés à des contenus pornographiques, alors que près de la moitié de la population belge rapporte des expériences de violence sexuelle, leur offrir une éducation sexuelle à l'approche globale est essentielle (WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2010). En FW-B, les établissements scolaires sont dans l'obligation de proposer 4 h d'activités spécifiques (2 h en grade 6 et 2 h en grade 10) consacrées à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle. Parallèlement à cela, les programmes et référentiels du secondaire supérieur (grade 11) de la FW-B préconisent de traiter en cours de biologie différentes thématiques liées à la SPH telles que le contrôle hormonal de la reproduction, la puberté, la ménopause, la grossesse et l'accouchement, la contraception, la procréation médicalement assistée et l'interruption volontaire de grossesse.
Bien qu'il n'incombe pas aux enseignant·e·s de biologie de traiter toutes les dimensions de la sexualité, ils et elles doivent répondre à un des objectifs prioritaires de l'enseignement obligatoire en FW-B, définis par le " code de l'enseignement " de 2019, qui est de " préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ". Pour ce faire, il est indispensable que les enseignant·e·s soient conscient·e·s des enjeux qui sous-tendent l'enseignement des questions liées à la SPH, dans la perspective de les intégrer de manière pertinente à leurs séquences de cours ou d'être capables de répondre adéquatement aux sollicitations des élèves.

Or, il ne s'agit pas d'une chose aisée. En effet, les enseignant·e·s ont des conceptions, notamment influencées par les pratiques sociales et leurs valeurs, qui leur sont propres tant par rapport au contenu à enseigner que par rapport à leur mission (Carvalho et al., 2008; Clément, 2004). De

*Intervenant
†Auteur correspondant: alodie.weatherspoon@Unamur.be

plus, certain·e·s enseignant·e·s rencontrent des difficultés, notamment, une connaissance limitée du sujet ainsi qu'une propension à adopter des méthodes passives (Yammine, 2020), difficilement compatibles avec le traitement des questions socialement vives comme peuvent l'être certaines thématiques liées à la SPH.

Se pose alors la question de la formation des enseignant·e·s de biologie qui dans leur cursus ne sont que trop peu sensibilisé·e·s à ces enjeux. C'est dans ce contexte que depuis 2023, une activité de co-construction de séquences de cours touchant à l'enseignement de ces thématiques a été intégrée au cours de didactique et d'épistémologie de la biologie de la formation initiale des enseignant·e·s de l'UNamur. En effet, il a été décrit que la collaboration entre enseignant·e·s peut entraîner des conséquences positives sur la construction d'un cours, entre autres, grâce à la mutualisation et à l'approfondissement des savoirs, mais également grâce à l'échange de pratiques (De Neve, 2016; Lepareur & Grangeat, 2018).

Dans le cadre de cette communication, nous vous proposerons une description et des réflexions autour du dispositif de collaboration entre futur·e·s enseignant·e·s de biologie. Cette étude repose sur l'analyse de questionnaires proposés à différents moments de l'activité, complétée par des enregistrements vidéo des échanges entre étudiant·e·s et par l'examen des séquences de cours produites. Les premiers résultats montrent, notamment, une évolution de la perception des enjeux liés à l'enseignement des thématiques relatives à la SPH ainsi qu'une tendance à envisager des pratiques plus en adéquation avec un traitement holistique de la sexualité et de la procréation humaine.

Carvalho, G. S., Clément, P., Bogner, F., & Caravita, S. (2008). *Final Report Summary-BIOHEAD-CITIZEN (Biology, health and environmental education for better citizenship) | FP6.* CORDIS | European Commission. https://cordis.europa.eu/project/id/506015/reporting

Clément, P. (2004). Science et idéologie: Exemples en didactique et épistémologie de la biologie. *colloque Sciences, Médias et Société.*

De Neve, D. (2016). *The role of professional learning communities for beginning teachers' learning outcomes and intention to leave the job.*

Lepareur, C., & Grangeat, M. (2018). Teacher collaboration's influence on inquiry-based science teaching methods. *Education Inquiry*, *9*(4), 363-379. https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428037

WHO Regional Office for Europe & BZgA. (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe.* https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_English.pdf
Yammine, A. (2020). L'éducation à la sexualité humaine au Liban. Quels contenus? Quel enseignement? *RDST*, *21*, 163-189. https://doi.org/10.4000/rdst.3153

Mots-Clés: Sexualité, collaboration, formation initiale

La formation initiale des enseignants au fil des siècles en Belgique francophone : mieux former pour mieux professionnaliser

Geralda Rika [*†] [1], Sandrine Lothaire[‡] [1], Antoine Derobertmasure[§] [1], Olivier Maes[¶] [1]

[1] Université de Mons – Belgique

La réforme de la formation initiale progressivement implémentée depuis septembre 2023 s'inscrit dans une tendance générale, à l'œuvre depuis la création de l'Etat belge et accentuée par les processus successifs de démocratisation de l'enseignement fondamental puis secondaire, d'allongement des formations pédagogiques et de leur intégration au sein de l'enseignement supérieur. Face à cette volonté, de plus en plus marquée, de professionnalisation du corps enseignant, les formations initiales ont peu à peu vu tant leur structure que leur contenu évoluer au gré tant de la succession de gouvernements aux visées (souvent) divergentes que d'évolutions sociétales plus transversales impactant le fonctionnement global du système éducatif. Ainsi, entre 1984 et 2023, les formations initiales des enseignants professant dans les niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur représentaient des bacheliers professionnalisants d'une durée de trois années post-secondaires et organisés par les hautes écoles (Lothaire et al., 2022).
Si cette configuration a demeuré en vigueur jusqu'en 2023, la nécessité de réviser en profondeur tant le contenu que les modalités organisationnelles des formations initiales à l'enseignement se manifeste dès le tournant du millénaire. Elle est corollaire à la mise en évidence du caractère à la fois inégalitaire et inefficace du système éducatif belge francophone notamment par les évaluations internationales telles que PISA (Lothaire et al., 2022). Parallèlement, une nouvelle gouvernance éducative accordant un intérêt croissant aux politiques de reddition des comptes se développe. Depuis 2017, elle transparaît explicitement dans le référentiel normatif (Muller, 2017) que constitue le Pacte pour un Enseignement d'excellence, lequel instaure la mise en œuvre d'un nouveau dispositif de pilotage des établissements responsabilisant les équipes éducatives. L'enseignant est désormais envisagé comme un praticien réflexif (Schön, 1983) à même de contribuer à l'amélioration de la qualité globale du système éducatif via les pratiques pédagogiques mobilisées (Bocquillon, 2020). C'est dans ce contexte qu'est promulgué le décret du 2 décembre 2021 (également appelée décret " RFIE ") définissant la formation initiale des enseignants. Objet d'attentes, de tensions et d'interrogations, cette réforme marque un virage important dans l'histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, à tout le moins car elle apporte trois changements majeurs relatifs aux cursus d'études préparant au métier d'instituteur (maternel et primaire) et d'enseignant professant dans l'enseignement secondaire inférieur : ils passent de trois à quatre ans, ils donnent lieu à un diplôme de master (2e cycle ou niveau 7

[*]Intervenant
[†]Auteur correspondant: geralda.rika@umons.ac.be
[‡]Auteur correspondant: sandrine.lothaire@umons.ac.be
[§]Auteur correspondant: antoine.derobertmasure@umons.ac.be
[¶]Auteur correspondant: olivier.maes@umons.ac.be

du Cadre européen des certifications - CEC) et non plus de bachelier (1er cycle ou niveau 6 du CEC), et ils se déroulent en collaboration entre les hautes écoles, les universités et les écoles supérieures des arts (Lothaire et al., 2022).

Dans cette communication, nous proposons une approche socio-historique de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, en poursuivant l'objectif de mettre en évidence, à la lumière d'une analyse lexicométrique des textes de référence mobilisant le logiciel DTM-Vic, les paradigmes autour desquels elle s'est structurée dans le temps. Nous dressons, pour ce faire, le constat de l'existence d'un lien exigu entre l'évolution des modes de gouvernance éducative, l'évolution des missions attribuées au personnel enseignant et l'évolution des contenus de la formation initiale. Ainsi, la problématique de l'allongement de la durée des formations pédagogiques actuelles s'inscrit dans une réflexion plus globale sur les modèles de professionnalité enseignante, eux-mêmes sous-tendus par des évolutions sociétales plus transversales. L'activité enseignante est, en effet, au cours des deux derniers siècles, passée d'un modèle de vocation reposant sur les qualités morales du bon maitre (Tardif et Lessard, 2004) au modèle relatif au " praticien réflexif " (Schön, 1983) supplantant, depuis quelques décennies, le modèle se rattachant au " magister " ou au " technicien " (Lothaire, 2021). Au départ de l'analyse lexicométrique développée, nous pouvons, par conséquent, poser l'hypothèse que si jusqu'au tournant du millénaire, les évolutions de la formation initiale des enseignants reflétaient le passage de l'activité enseignante du statut de vocation à celui du métier, la réforme de la formation initiale des enseignants progressivement implémentée depuis 2023 contribue au passage du statut de métier à celui de profession.

Références

Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour el formation initiale des enseignants ? pour une observation outillée des gestes professionnels en référence à l'enseignement explicite.* (Thèse de doctorat, Université de Mons). https://theses.hal.science/tel-02929814

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Sciences Politiques, 50*(2), 189-207.

Lothaire, S. (2021). *Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles. Etude de la construction des modes de régulation et de leur impact sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants.* (thèse de doctorat, Université catholique de Louvain). http://hdl.handle.net/2078.1/252941

Lothaire, S., Demeuse, M., & Derobertmasure, A. (2022). Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. *Courrier Hebdomadaire, 2564-2565*, 5-78. https://doi.org/10.3917/cris.2564

Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* London: Routledge.

Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2004.01

Mots-Clés: formation initiale des enseignants, professionnalisation, socio, histoire

Le changement, c'est demain : utopie ou réalité concrète ? Etude des effets d'un dispositif de formation initiale des enseignants au développement durable axé sur l'interdisciplinarité

Cédric Vanhoolandt *† [1], Julie Dagnely *

[1], Virginie Meyer *

[1], Charlotte Dejaegher * ‡ [1]

[1] Université de Namur [Namur] – Belgique

Depuis une quinzaine d'années, le Groupe d'expert·es intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) alerte régulièrement l'opinion publique internationale par ses rapports scientifiques. Selon eux, le changement climatique se manifeste par une hausse des températures ou des événements météorologiques extrêmes qui affectent l'ensemble de l'humanité. Cette évolution sans précédent menace directement les objectifs du développement durable (ODD) prônés par l'UNESCO à l'horizon 2030.
Pour protéger les générations futures, les ODD visent à concilier croissance économique, équité sociale et préservation de l'environnement. Cet équilibre indispensable pour assurer un avenir résilient et inclusif pour tous est régulièrement rappelé par plusieurs acteurs sociétaux, ce qui contribue à une conscientisation progressive de la population. Plus spécifiquement, cette prise de conscience semble de plus en plus partagée par les enseignants et leurs formateurs et, partant, s'intègre dans la formation au métier d'enseignant. En effet, bien que la transition écologique concerne de nombreuses institutions, il est indéniable de constater que l'école le soit de manière (encore) plus marquée, dans la mesure où l'objectif qu'elle s'est fixé est de former les citoyen·nes de demain (Mokski, Leal Filho, Shenem et de Andrade, 2022 ; Serrano-Bedia et Perez-Perez, 2022).

Pour ce faire, l'institution scolaire s'est progressivement transformée en intégrant graduellement les enjeux liés à l'environnement (Boeve-de Pauw et Van Petegem, 2018 ; Doyle, 2020). Plusieurs courants ont émergé (Barthes et Lange, 2024) qui considèrent tous la nécessité de changer - ou du moins d'adapter - l'école et valorisent spécifiquement des approches trans- ou interdisciplinaires. Ainsi, à la lumière de la Charte pour un enseignement à la hauteur de l'urgence écologique, des initiatives d'éducation au développement durable semblent se multiplier ces dernières années et

*Intervenant
†Auteur correspondant: cedric.vanhoolandt@unamur.be
‡Auteur correspondant: charlotte.dejaegher@unamur.be

notamment dans l'enseignement supérieur.

Néanmoins, la recherche met en évidence que l'espoir face au changement climatique et le pouvoir d'agir (Ojala, 2015) sont positivement corrélés à la présence d'enseignant·es convaincu·es et capables de communiquer des solutions positives et d'offrir des perspectives d'action. Cela souligne l'importance du rôle des enseignant·es dans la création d'un environnement propice à l'engagement des futur·es professionnel·les (Stevenson et Bradshaw, 2016). Dès lors, l'intégration d'activités liées au développement durable dans l'enseignement supérieur apparaît central : il s'agit d'équiper les personnes étudiantes non seulement des savoirs scientifiques indispensables pour asseoir leur connaissance du sujet, mais aussi des compétences professionnelles nécessaires pour augmenter leur pouvoir d'agir.

Parallèlement, la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB) est impliquée dans une profonde réforme de la formation initiale de ses enseignants (FIE). Lancée progressivement à partir de 2020, cette dernière vise à répondre aux défis actuels de l'enseignement, notamment la pénurie des professeurs, l'hétérogénéité des élèves et la nécessité d'améliorer les pratiques pédagogiques. Ainsi, la formation des enseignants pour le primaire et le secondaire inférieur, désormais assurée en codiplomation entre les Hautes-Écoles et les Universités, est passée de trois à quatre ans, menant à un bachelier professionnalisant de niveau 7 selon le Cadre européen des certifications. Cette transformation établie par décret ambitionne pour les étudiant·es un approfondissement des savoirs disciplinaires et pédagogiques, une formation davantage axée sur la pratique et la recherche, et un meilleur accompagnement des nouvelles personnes enseignantes. D'autres compétences sont également évoquées, parmi lesquelles on trouve l'agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire dans une perspective collective, par exemple à travers la mise en place d'activités d'apprentissage interdisciplinaires. Pour organiser cette formation désormais appelée " Master en enseignement ", des partenariats spécifiques se sont formés. Ainsi, la Haute-École Namur Liège Luxembourg (Henallux) et l'Université de Namur (UNamur) se sont associées et offrent à ce public étudiant plusieurs programmes pour lesquels de nouveaux cours ont été créés. En particulier, un cours " Enseigner en interdisciplinarité le développement durable " est proposé dans ces programmes depuis la rentrée 2024, en intrasection du deuxième quadrimestre (Q2) du troisième bachelier (B3). Comme activités d'apprentissage spécifiques (AAS), ce cours vise à :
• S'approprier des méthodologies et des didactiques en interdisciplinarité ;
• Circonscrire à partir des différentes disciplines le champ conceptuel du développement durable afin de s'y repérer ;
• Éduquer en interdisciplinarité au développement durable et à la transition écologique.

Concrètement, l'équipe enseignante de ce cours s'est donné deux objectifs spécifiques :
(1) Concevoir un dispositif pédagogique de qualité, qui soit à la fois utile, utilisable et acceptable (Renaud, 2020) afin d'augmenter ses chances de passage à l'échelle (Galand et Janosz, 2020) ;
(2) Évaluer les effets de ce dispositif sur les étudiant·es, notamment dans une optique d'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur (Vanhoolandt et al., 2024).

Dans un contexte d'urgence climatique et de transition écologique, et s'inscrivant dans un contexte de réforme de la formation initiale des enseignants, cette proposition de communication vise à relater la mise en place d'un dispositif pédagogique spécifique aux enjeux de DD. Elle exposera les effets de sa première expérimentation et proposera une discussion sur ses perspectives d'adaptations pour les prochaines années académiques.

Dès lors que le monde de l'éducation est invité à se questionner sur son rôle dans la transition écologique et le développement durable, notre propos tend à mettre en débat une expérience réalisée dans un nouveau programme à destination des futur·es enseignant·es. Dans la mesure où

ces étudiants deviendront eux-mêmes des acteurs clés dans ce questionnement auprès des jeunes, il apparaît donc indispensable qu'ils puissent adéquatement se positionner quant aux enjeux de l'éducation au développement durable.

Références :
Barthes, A., & Lange, J.M. (2024). L'éducation au développement durable : entre internationalisation et effets
locaux. Introduction. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 95, 51-59.
Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2018). Eco-school evaluation beyond labels: the impact of
environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes. Environmental Education Research,
24(9), 1250-1267.
Doyle, J. (2020). Creative Communication Approaches to Youth Climate Engagement: Using Speculative Fiction
and Participatory Play to Facilitate Young People's Multidimensional Engagement With Climate Change,
International Journal of Communication, 14, 2749-2772.
Galand, B., & Janosz, M. (2020). Améliorer les pratiques en éducation: qu'en dit la recherche?. Presses
Universitaires de Louvain.
Ojala, M. (2015). Climate change skepticism among adolescents. Journal of Youth Studies, 18(9), 1135-1153.
Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de
conception continuée dans l'usage: Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires
numériques. Éducation et didactique, 2, 65-84.
Mokski, E., Leal Filho, W., Sehnem, S., & de Andrade, J. B. S. O. (2022). Education for sustainable development in
higher education institutions: an approach for effective interdisciplinarity. International Journal of Sustainability
in Higher Education, 24(1), 96-117.
Serrano-Bedia, A.-M. & Perez-Perez, M. (2022). Transition towards a circular economy: a review of the role of
higher education as a key supporting stakeholder in web of science. Sustainable Production and Consumption,
31, 82-96.
Stevenson, K., & Bradshaw, A. (2016). How Climate Change Beliefs among U.S. Teachers Do and Do Not
Translate to Students. Plos One, 11. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161462
Vanhoolandt, C., Moyon, M., Parmentier, J., & Riopel, M. (2024). L'innovation pédagogique dans l'enseignement
supérieur : aventure personnelle ou source d'inspiration ? Partie 1 Cas de recherche-action, enjeux et
accompagnement. L'enseignement supérieur et les communautés : des dynamiques interconnectées (AIPU
2024), May 2024, Sherbrooke (Québec), Canada. ⟨ha

Mots-Clés: Formation initiale des enseignants, interdisciplinarité, développement durable, transi-

tion écologique

Le climat scolaire : conceptualisation, résultats de la recherche et perspective internationale

Fabian Pressia * [1], Matthieu América * † [2], Sophie Bricteux * ‡ [3], Dylan Dachet * § [4], Françoise Crépin * ¶ [5], Noémie Baudoin * ‖ [6], Mélanie Leurs * ** [7], Samuel Nemerlin * †† [8], Benoît Galand * ‡‡ [9], Ariane Baye * [1]

[1] Université de Liège ; factulté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation – Belgique
[2] Université Catholique de Louvain – Belgique
[3] Université de Liège - aSPe – Quartier Agora Place des Orateurs, 2 - Bat. B32 4000 Liège, Belgique
[4] Université de Mons – Belgique
[5] Université de Liège – Quartier Agora, Place des Orateurs, 2 – Bât. B32 (2e étage) B-4000 Liège, Belgique
[6] UCLouvain - IPSY - Girsef – Belgique
[7] Université de Mons / University of Mons – Belgique
[8] Université de Liège – Belgique
[9] Université catholique de Louvain (UCL) – Belgique

Le climat scolaire peut être défini comme " l'atmosphère sociale d'un cadre ou d'un environnement d'apprentissage dans lequel les élèves vivent des expériences différentes, en fonction des protocoles mis en place par les enseignants et les responsables administratifs (Block, 2011, p. 1291) ". Ce concept est largement étudié et documenté dans la littérature scientifique et fait l'objet, en Fédération Wallonie-Bruxelles, d'une attention croissante, comme en témoigne la création d'un Observatoire du Climat scolaire ou d'un objectif d'amélioration du système éducatif (OASE) spécifiquement dédié au climat scolaire et au bien-être des acteurs de l'école.
Le concept de climat scolaire admet, dans la littérature de recherche, de nombreuses acceptions et le consensus sur sa définition et les sous-dimensions qui en sont constitutives est d'être atteint (Wang & Degol, 2016). C'est pourquoi le présent symposium commencera par une proposition de conceptualisation du climat scolaire, basée sur la littérature scientifique s'y rapportant.

S'en suivront les résultats de recherches actuellement menées en Fédération Wallonie-Bruxelles et qui ont pour objectifs, sur la base de données représentatives, de (1) modéliser la structure factorielle du climat scolaire et (2) d'étudier les éventuels liens entre climat scolaire et bien-être, tantôt du point de vue des élèves, tantôt selon celui des enseignants. En effet, plusieurs études indiquent que des liens entre ces deux concepts peuvent exister (Collie et al., 2012 ; Lester &

*Intervenant
†Auteur correspondant: matthieu.america@uclouvain.be
‡Auteur correspondant: sbricteux@uliege.be
§Auteur correspondant: dylan.dachet@umons.ac.be
¶Auteur correspondant: f.crepin@uliege.be
‖Auteur correspondant: noemie.baudoin@uclouvain.be
**Auteur correspondant: Melanie.LEURS@umons.ac.be
††Auteur correspondant: samuel.nemerlin@uliege.be
‡‡Auteur correspondant: benoit.galand@uclouvain.be
Auteur correspondant: ariane.baye@uliege.be

Cross, 2015), bien que la nature de ces liens doive encore être établie.

Le symposium présentera ensuite les résultats d'une revue systématique sur les dispositifs efficaces pour améliorer le climat scolaire dans l'enseignement secondaire, de même que ceux d'une *methodological overview of reviews* sur les dispositifs efficaces ciblant les sous-dimensions du climat scolaire, toujours dans l'enseignement secondaire.

Enfin, le symposium proposera une perspective internationale du climat scolaire à travers les résultats de l'enquête PISA 2022. Ces résultats permettront de situer la mesure du climat scolaire chez les jeunes de 15 ans en FWB et de comparer les indicateurs retenus avec les autres communautés linguistiques belges et un ensemble de systèmes éducatifs comparables.

Le symposium se clôturera par une discussion organisée conjointement par les Prof. Ariane Baye (ULiège) et Benoît Galand (UCLouvain), lesquels coordonnent actuellement un projet de recherche financé par le FNRS portant sur la thématique du climat scolaire.

Bibliographie

Block, M. (2011). School Climate. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Éds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (p. 1291-1293). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2500

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, *104*(4), 1189-1204.

Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-being*, *5*, 1-15.

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Communication 1

Vers une conceptualisation du climat scolaire

Fabian Pressia, Matthieu America, Noémie Baudoin, Benoît Galand et Ariane Baye

Le climat scolaire est un concept largement étudié dans la littérature scientifique, pour lequel de nombreuses définitions et propositions de conceptualisation coexistent. Une définition générique du climat scolaire pourrait être " la qualité et les caractéristiques de la vie à l'école " (Lewno-Dumdie et al., 2020, p. 1), ou encore " l'atmosphère sociale d'un établissement ou d'un environnement d'apprentissage dans lequel les élèves vivent des expériences différentes, en fonction des protocoles mis en place par les enseignants et les administrateurs " (Block, 2011, p. 1291). Cependant, ces définitions ne permettent pas de comprendre la richesse qui se cache derrière le concept, ni les nombreuses sous-dimensions qui le composent.

Certains chercheurs se proposent de compléter la définition du climat scolaire, le présentant comme des croyances, valeurs et attitudes partagées qui façonnent les interactions entre élèves, enseignants et gestionnaires et fixent les paramètres des comportements acceptables pour l'établissement (Rudasill et al., 2018). D'autres y ajoutent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ainsi

que la structure organisationnelle de l'école (Thapa et al., 2013). Néanmoins, bien que la plupart des chercheurs puissent s'accorder sur l'idée que le climat scolaire constitue un construct collectivement partagé et qui comprend plusieurs domaines ou dimensions, il n'existe pas de véritable consensus concernant les dimensions à prendre en considération lorsqu'il s'agit de le définir (Wang & Degol, 2016).

Les recherches sur le climat scolaire tendent également à mettre en évidence qu'il ne s'agit pas d'un concept clairement objectivable, mais que ce sont bien les impressions subjectives des acteurs de l'école qui crée la réalité que l'on cherche à définir (Rudasill et al., 2018). Il est donc intéressant que considérer que les perceptions des acteurs, dynamiques et malléables, sont au cœur même du concept et que le point de référence de ces conceptions est l'institution scolaire dans laquelle les personnes évoluent et se côtoient.

Face à la multiplicité des définitions qui coexistent dans la littérature de recherche, cette communication se propose, en guise d'ouverture du symposium dans lequel elle s'inscrit, d'analyser ces différentes définitions et cadres conceptuels et d'en proposer une vision comparative, mais également d'en proposer une synthèse, sur la base des éléments que les auteurs ont en commun ou pointent comme particulièrement pertinents. Cet effort de conceptualisation permettra, d'une part, de proposer un cadre d'analyse commun pour l'ensemble des communications du symposium et, d'autre part, servira de guidage théorique pour les travaux de recherche décrit dans les seconde et troisième communications du symposium.

Pour y arriver, une revue narrative de la littérature sera réalisée, qui synthétisera, de manière non exhaustive, les définitions, cadres conceptuels et instruments de mesure relatifs au climat proposés dans la littérature de recherche au cours de quinze dernières années. Seront également prises en considération les échelles de mesure du climat scolaire proposées dans les évaluations à large échelle de l'OCDÉ et de l'IEA, lesquelles ciblent généralement quelques sous-dimensions du concept, mais peinent à l'évaluer dans toute sa complexité.

L'analyse des différents cadres considérés se proposera d'insister sur :

1- les éléments sur lesquels un accord semble exister dans la littérature scientifique. À titre d'exemple, les relations entre élèves, les relations entre élèves et enseignants ou la mise en place d'un environnement qui soutienne les apprentissages sont des éléments qui semblent faire consensus dans les recherches portant sur le climat scolaire.

2- les tensions qui coexistent entre les définitions ou cadres conceptuels. Ainsi, citons les cas particuliers de la sécurité sur les médias sociaux, ou des valeurs et croyances partagées par les acteurs de l'école, qui ne sont considérés que par quelques auteurs.

3- les sous-dimensions les plus fréquemment utilisées pour mesurer le construct de climat scolaire et leur contribution relative au concept général, au regard de la littérature de recherche.

Mots-clés

Climat scolaire ; Conceptualisation ; Cadre théorique

Bibliographie

Block, M. (2011). School Climate. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Éds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (p. 1291-1293). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2500

Lewno-Dumdie, B., Mason, B., Hajovsky, D., & Villeneuve, E. (2020). Student-Report Measures of School Climate: A Dimensional Review. *School Mental Health.* https://doi.org/10.1007/s12310-019-09340-2

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & L. Adelson, J. (2018). Systems View of School Climate: A Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, *30*(1), 35-60. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, *83*(3), 357-385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Communication 2

Liens entre climat scolaire et bien-être des élèves

Fabian Pressia, Matthieu America, Benoît Galand et Ariane Baye

La présente communication se propose d'étudier les liens qui peuvent exister en Fédération Wallonie-Bruxelles entre le climat scolaire et le bien-être des élèves de l'enseignement primaire et secondaire. Ces deux concepts sont liés dans notre système éducatif de manière implicite, puisqu'ils sont tous deux au cœur de l'Objectif d'Amélioration du Système éducatif (OASE) 7 mis en place dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence : l'augmentation des indices de bien-être à l'école et de l'amélioration du climat scolaire.

La plupart des travaux actuels portant sur le bien-être subjectif s'accordent sur le fait qu'il comprend plusieurs composantes incluant à la fois des aspects affectifs et cognitifs, ainsi que positifs et négatifs (Diener et al., 2017). Le climat scolaire, quant à lui, peut être défini comme " les perceptions affectives et cognitives concernant les interactions sociales, les relations, la sécurité, les valeurs et les croyances des élèves, des enseignants, des gestionnaires et du personnel d'un établissement scolaire " (Rudasill et al., 2018, p. 46). De nombreux travaux pointent par ailleurs l'existence de liens entre ces deux concepts et l'idée que travailler sur le climat scolaire pourrait constituer un levier pour améliorer le bien-être des élèves (Aldridge et al, 2018 ; La Salle et al., 2021 ; Lester & Cross, 2015). Toutefois, ces liens entre bien-être et climat scolaire, de même que la manière dont ils pourraient s'influencer, ne sont pas encore établis dans notre contexte éducatif et demandent donc de plus amples travaux.

Pour répondre aux questions que soulèvent les liens entre bien-être et climat, la présente communication, qui s'inscrit dans un projet de recherche financé par le FNRS, se propose de répondre aux objectifs suivants :

- Évaluer l'ampleur des variations entre établissements (effet-école) concernant le bien-être des élèves et leur perception du climat scolaire ;
- Identifier les dimensions spécifiques du climat d'école directement associées à ces variations

entre établissements, chez les élèves ;

- Analyser dans quelle mesure le climat perçu par les élèves a des effets sur leur bien-être.

Pour ce faire, des analyses seront réalisées sur une base de données récoltée auprès d'un échantillon représentatif de plus de 4000 élèves (1712 élèves de 5e primaire et 2372 élèves de 2e et 5e années secondaires). Les données récoltées, en plus d'une série d'indicateurs socio-démographiques et de parcours, portent sur des variables indicatrices du bien-être subjectif des élèves (affects positifs, affects négatifs, somatisation, satisfaction) ainsi que du climat scolaire perçu (clarté et application des règles, violences perçues, équité de traitement, relations enseignants-élèves, relations entre élèves, pratiques pédagogiques, et environnement physique).

Les analyses combineront des approches multi-niveaux et des analyses factorielles confirmatoires à variables latentes (structural equation modeling) afin de répondre aux objectifs annoncés. Les modèles structuraux seront réalisés grâce au package *lavaan* sur le logiciel *R* (Rosseel, 2012).

Plus spécifiquement, la stratégie d'analyse peut être décrite comme suit :

- Un modèle nul à deux niveaux permettra de décomposer la variance en variance inter-établissement et en variance intra-établissement et d'estimer la taille de l'effet-établissement sur le bien-être des élèves.
- Les réponses des élèves seront agrégées par établissement pour chaque dimension du climat. Un modèle avec le redoublement, l'origine socio-culturelle le genre et l'âge comme variables de contrôle au niveau individuel (niveau 1 = élève), l'indice socio-économique et la taille de l'école comme indices de composition au niveau établissement (niveau 2 = établissement), et les dimensions du climat d'école comme prédicteurs au niveau établissement (niveau 2), permettra d'identifier quelles sont les dimensions directement associées aux variations inter-établissements du bien-être.
- Des analyses multiniveaux combinant les indicateurs élèves et enseignants du climat d'école seront réalisées afin d'évaluer les contributions respectives de ces deux sources d'information au bien-être des élèves et des enseignants (collaboration entre la présente contribution au symposium et celle décrite ci-après).

Grâce à ces analyses, les liens entre climat scolaire et bien-être des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles pourront être établis, et les variables indicatrices du climat scolaire pourront être identifiées, ce qui ouvrira la voie à des stratégies de mesure fiable du climat scolaire et d'intervention pouvant améliorer le bien-être des élèves de notre système éducatif.

Mots-clés

Climat scolaire ; Bienêtre des élèves ; Structural Equation Modeling

Bibliographie

Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, *88*, 121-145.

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology*, *58*(2), 87.

La Salle, T. P., Rocha-Neves, J., Jimerson, S., ... & Zvyagintsev, R. (2021). A multinational study exploring adolescent perception of school climate and mental health. *School psychology*, *36*(3), 155-166.

Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-being*, *5*, 1-15.

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & L. Adelson, J. (2018). Systems View of School Climate: A Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, *30*(1), 35-60. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2). https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Communication 3

Liens entre le climat scolaire et le bien-être des enseignants

Matthieu America, Fabian Pressia, Ariane Baye et Benoît Galand

Cette communication a pour objectif d'explorer les liens entre le climat scolaire et le bien-être des enseignants issus de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Plus précisément, l'objectif est d'identifier d'éventuelles différences entre établissements au niveau du climat scolaire et du bien-être des enseignants ainsi que d'explorer si ces potentielles différences sont corrélées entre elles. Dans la même optique que la communication précédente, les concepts de bien-être et de climat scolaire abordés sont implicitement liés étant au centre du septième Objectif d'Amélioration du Système éducatif (OASE) mis en place dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Plusieurs chercheurs recommandent de viser à améliorer le climat scolaire afin de soutenir le bien-être des enseignants (Malinen & Savolainen, 2016). La plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que le climat scolaire est quelque chose de collectivement partagé et multidimensionnel, mais il n'y a actuellement pas de consensus sur les dimensions à prendre en compte (Wang & Degol, 2016). Le climat scolaire est basé sur un pattern d'expériences individuelles de la vie d'école qui reflète les normes, valeurs, relations interpersonnelles, les pratiques d'éducation ainsi que la structure organisationnelle de l'école (Thapa et al., 2013).

Le bien-être est également un concept multidimensionnel basé sur des dimensions cognitives et affectives. Plus précisément, le bien-être des enseignants peut être caractérisé par leur satisfaction professionnelle et leur perception d'affects positifs ou négatifs ainsi que des états plus discrets tels que des sensations de stress ou d'anxiété (Diener et al., 2017). La littérature identifie des liens entre les différentes dimensions du bien-être avec celles du climat scolaire et souligne l'importance de l'étude multidimensionnelle de ces concepts. Les dimensions du bien-être sont influencées par différents facteurs et ont des répercussions sur des facteurs différents (Hascher & Waber, 2021).

Ainsi, cette communication a plusieurs sous-objectifs. (a) D'abord nous souhaitons identifier la présence ou non de différences inter-établissements concernant les perceptions de bien-être et

du climat scolaire par les enseignants. (b) Nous voulons également identifier les dimensions du climat scolaire associées à ces différences inter-établissement chez les enseignants. (c) Enfin, nous souhaitons explorer dans quelle mesure le climat scolaire perçu par les enseignants est lié à leur bien-être.

Pour répondre à ces questions, nous basons nos analyses sur un échantillon de 991 enseignants provenant de 45 établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La procédure d'échantillonnage a utilisé des critères de stratification explicites (type, filières et degrés organisés) et implicites (niveau socioéconomique, réseau et taille) afin d'obtenir un échantillon représentatif. Les données pondérées représentent un échantillon représentatif d'une population des équipes éducatives de 2e et 5e secondaire issue de tous les types et formes d'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les enseignants ont pris part à cette étude via un questionnaire en ligne contenant des échelles mesurant leur bien-être (épanouissement professionnel, épuisement émotionnel, dépersonnalisation, degré et source du stress) ainsi que leur perception du climat scolaire (clarté et application des règles, violences perçues, équité de traitement, relations avec les élèves, avec les collègues, avec les parents, le leadership de la direction, le soutien à la formation et à l'innovation et l'environnement physique).

Concernant les analyses, elles comprendront des approches multiniveaux ainsi que des modèles d'équation structurelle. Les analyses seront réalisées sur le logiciel R via des packages tels que lme4 et lavaan.

Plus précisément, les analyses consisteront d'abord dans l'analyse d'un modèle nul à deux niveaux qui permettra de décomposer la variance en variance inter-établissement et en variance intra-établissement et d'estimer la taille de l'effet-établissement sur les indicateurs de bien-être. Ensuite, les réponses des enseignants seront agrégées par établissement pour chaque dimension du climat scolaire. Un modèle avec (le redoublement, l'origine socio-culturelle) le genre et l'âge comme variables de contrôle au niveau individuel (niveau 1 = élève ou enseignant), l'indice socio-économique et la taille de l'école comme indices de composition au niveau établissement (niveau 2 = établissement), et les dimensions du climat d'école comme prédicteurs au niveau établissement (niveau 2), permettra d'identifier quelles sont les dimensions directement associées aux variations inter-établissements du bien-être. Finalement, les résultats de ces analyses seront comparés avec les résultats concernant les élèves issus de la communication précédente. Des analyses multiniveaux combinant les indicateurs élèves et enseignants du climat d'école seront réalisées afin d'évaluer les contributions respectives de ces deux sources d'information au bien-être des élèves et des enseignants.

Via ces analyses, nous pourrons identifier les liens entre climat scolaire perçu par les enseignants et leur bien-être. Nous pourrons également identifier quelles dimensions du climat scolaire représentent des points d'intérêt principaux en vue de construire des outils de mesure et d'intervention afin d'améliorer le bien-être des enseignants dans notre système éducatif.

Mots-clés

Climat scolaire ; Bienêtre enseignant ; Structural Equation Modeling

Bibliographie

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian*

Psychology / Psychologie Canadienne, *58*(2), 87–104. https://doi.org/10.1037/cap0000063

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, *34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.

Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, *60*, 144–152. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, *83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Communication 4

Le climat scolaire dans l'enseignement secondaire : une revue systématique

Sophie Bricteux, Fabian Pressia, Samuel Nemerlin et Ariane Baye

Si le bien-être à l'école n'a pas toujours été considéré comme un point d'attention par l'institution scolaire, ni par les chercheurs en sciences de l'éducation, un intérêt pour la question des émotions et du bien-être en général s'est développé ces dernières années dans nos sociétés. L'école suivant l'évolution de la société, et la crise sanitaire ayant fragilisé une jeunesse déjà vulnérable, les problématiques liées au bien-être scolaire et à la santé mentale des élèves sont désormais incontournables pour les acteurs concernés, partout dans le monde, que ce soit au niveau micro (enseignants, éducateurs...), méso (établissements) ou macro (systèmes éducatifs et monde scientifique).

En réponse à ces préoccupations, un nombre de plus en plus important de recherches envisagent le climat scolaire comme un levier pour améliorer le bien-être des élèves. Concept lié à la vie à l'école, sa qualité et ses caractéristiques (Lewno-Dumdie et al., 2020), le climat scolaire est composé " des perceptions affectives et cognitives concernant les interactions sociales, les relations, la sécurité, les valeurs et les croyances des élèves, des enseignants, des gestionnaires et du personnel d'un établissement scolaire " (Rudasill et al., 2018, p. 46). Selon Francotte et al. (2023), il repose sur quatre dimensions : l'environnement relationnel (soutien émotionnel perçu, qualité des interactions, violence perçue...), l'environnement normatif (gestion de la discipline), l'environnement pédagogique (soutien à l'apprentissage, gestion de classe...) et l'environnement physique (matériel et infrastructures). Cependant, si la plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que le climat scolaire est à la fois multidimensionnel et collectivement partagé, il n'existe pas de véritable consensus concernant les dimensions qui s'y rapportent (Wang & Degol, 2016).

Alors comment améliorer le climat scolaire ? Sur quelles caractéristiques du climat d'un établissement est-il non seulement possible, mais également utile d'agir pour améliorer, au mieux et de manière efficiente, le bien-être des élèves ?

Menée en accord avec l'approche Evidence-based, notre revue systématique cherche à répondre à ces questions essentielles en documentant les dispositifs destinés à améliorer le climat scolaire via une analyse comparative internationale de ces dispositifs. Des équations de recherche ont été soumises sur cinq bases de données bibliographiques (ERIC, PsycInfo, Scopus, Web of Science et

PubMed) afin d'identifier les études (quasi-)expérimentales conduites dans l'enseignement secondaire et d'en mesurer les effets.

Des critères d'éligibilité ont été définis : (1) les perceptions relevées sont celles des élèves de l'enseignement secondaire (et non celles des enseignants ou des directions). Ce niveau d'enseignement a été privilégié en tant que période clé pour aborder la problématique du climat scolaire : en effet, à l'adolescence, les risques de voir apparaitre des difficultés émotionnelles sont particulièrement importants (Rueger et al., 2016) ; (2) les études doivent utiliser un design expérimental ou quasi-expérimental et inclure au minimum 30 élèves par groupe (expérimental et contrôle) ; (3) les dispositifs doivent être menés dans un pays de l'OCDE dans un contexte scolaire et mis en place par au moins deux membres du personnel éducatif (enseignants, éducateurs, personnel des centres psycho-médico-sociaux, personnel de soutien scolaire ...) et non par des chercheurs, afin d'assurer une validité écologique, de viser des dispositifs potentiellement réplicables et d'éviter un potentiel effet-maître ; (4) les dispositifs doivent être mis en œuvre à l'échelle d'un établissement (de l'enseignement ordinaire ou spécialisé) et non d'une classe ; (5) les études publiées dans des revues mettant en place une évaluation par les pairs.

Le criblage et la sélection des études ont été menés via une procédure double-aveugle.

La procédure d'extraction des données s'est ensuite effectuée dans un tableau à double entrée reprenant les informations suivantes : identification de l'étude; dispositif testé; design de l'étude ; taille et caractéristiques de l'échantillon; durées (du dispositifet de l'étude) ; variables dépendantes ; instrument(s) de mesure ; résultats sur l'ensemble des variables d'intérêt; conclusions de l'étude. L'évaluation de la qualité méthodologique des études incluses a également été effectuée, en tenant compte de certaines caractéristiques telles que le taux d'attrition ou les différences entre les groupes au prétest.

Pour chacune des variables dépendantes retenues, une ampleur de l'effet a été calculée par nos soins en suivant les recommandations de What Works Clearinghouse (2022) en la matière. Pour quantifier l'effet moyen observé sur l'ensemble des études synthétisées vis-à-vis de chaque variable d'intérêt, et pour étudier les variables influençant l'hétérogénéité observée dans les ampleurs de l'effet rapportées au sein de chacune des études incluses, une méta-analyse a enfin été conduite. Les résultats seront présentés dans le cadre de ce symposium.

Mots-clés

Climat scolaire ; Revue systématique ; Evidence-based education

Bibliographie

Francotte, E., Baudoin, N., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Quittre, V., ... & Lafontaine, D. (2023). *Enquête multidimensionnelle et systémique relative au bien-être à l'école et au climat scolaire (OASE 7) – Rapport final* (Université Catholique de Louvain et Université de Liège).

Lewno-Dumdie, B., Mason, B., Hajovsky, D., & Villeneuve, E. (2020). Student-Report Measures of School Climate: A Dimensional Review. *School Mental Health.* https://doi.org/10.1007/s12310-019-09340-2

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & L. Adelson, J. (2018). Systems View of School Climate: A Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review, 30*(1), 35-60. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological bulletin*, *142* (10), 1017.

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

What Works Clearinghouse. (2022). *What Works Clearinghouse procedures and standards handbook, version* 5.0. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE). https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Handbooks.

Communication 5

Qualités et carences méthodologiques des revues systématiques publiées sur la question du climat scolaire : une *Methodological Overview of Reviews*

Mélanie Leurs, Sophie Bricteux, Fabian Pressia et Dylan Dachet

Si la méta-science s'est développée en réponse à un besoin d'une meilleure intégration des connaissances développées par la recherche scientifique, elle a également permis de mettre en exergue les carences et défauts méthodologiques dont souffre cette dernière. Ainsi, la méta-science a, notamment, posé différents constats sur les études qu'elle a évaluées : la trop faible puissance statistique des analyses réalisées, l'absence de spécification préalable des hypothèses de recherche, le faible nombre d'études de réplication, le *file-drawer effect* (ou la tendance à favoriser la publication de résultats statistiquement significatifs) ainsi que l'existence de pratiques recherches contestables telles que la gestion sélective des données, l'ajustement post-hoc des données et/ou des analyses (aussi connu sous le nom de *p-hacking*; Ioannidis et al., 2014), l'ajout de données jusqu'à obtention de résultats statistiquement significatifs, la formulation des hypothèses de recherche après la réalisation des analyses statistiques (aussi appelé *Harking*, Rubin, 2017), la division des résultats d'une recherche au sein de plusieurs publications (aussi appelé *salami-slicing*; Van Calster et al., 2021) ou, plus grave encore, la falsification intentionnelle de données de recherche (Ritchie, 2020).

Appliquant ses propres méthodes à ses propres produits, la méta-science a également montré que les travaux méta-scientifiques n'étaient pas exempts de biais (Dachet, 2024). À titre d'exemple, l'évaluation récente de revues systématiques conduites en sciences de l'éducation a montré que : les méthodes de recherches bibliographiques utilisées manquent d'exhaustivité ; les études primaires synthétisées ne sont pas décrites avec suffisamment de précision ; les études primaires synthétisées ne sont pas (ou peu souvent) l'objet d'une évaluation de la qualité intrinsèque ; les méthodes de synthèse utilisées ne sont pas toujours adaptées à la question de recherche posée ; les pratiques *Open Science* sont rarement mises en œuvre ... Dans le domaine des sciences de l'éducation, de tels constats ont déjà été posés sur des revues systématiques portant sur la question du redoublement, sur la question des interventions scolaires comportementales et sur des questions plus didactiques telles que l'apprentissage de la lecture. À notre connaissance, aucun travail de ce type n'a été mené dans le but d'évaluer la qualité des revues systématiques publiées sur la question de l'efficacité des interventions éducatives visant l'installation d'un climat scolaire positif au sein des écoles.

Lors de cette communication, nous rapporterons les résultats d'une *Methodological Overview of Reviews* (ci-après, MOR) conduite afin de répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les qualités méthodologiques des revues systématiques conduites dans le domaine des sciences de l'éducation afin de déterminer l'efficacité des interventions éducatives visant

l'installation d'un climat scolaire positif ?

Pour mener à bien cette MOR, une recherche bibliographique sera conduite sur quatre bases de données distinctes : ERIC, PsycInfo, Scopus et ASP (*Academic Search Premier*). Cette recherche bibliographique sera complétée par des procédures de recherche à la main telles que de la *backward research* (dans les bibliographies des études incluses), de la *forward research* (dans la liste des études citant les études incluses), de la consultation d'experts du climat scolaire et la consultation de ressources spécialisées dans la publication ou la diffusion de revues systématiques (cf. la *Campbell Collaboration, What Works Clearinghouse, Education Endowment Foundation...*). Une fois les recherches bibliographiques menées à bien, les références trouvées seront importées sur Covidence™ avant que leur éligibilité soit évaluée par deux *reviewers* indépendants (deux des quatre auteurs de la présente communication). Les critères pris en compte lors de cette phase permettront de ne sélectionner que les revues systématiques recourant à des méta-analyses pour synthétiser les recherches expérimentales (essais contrôlés randomisés ou études quasi-expérimentales) visant à mesurer les effets des interventions éducatives sur le climat scolaire. Les revues systématiques ayant passé le tamis de ces critères d'éligibilité seront ensuite évaluées sur la base des critères de qualité définis dans la grille AMSTAR-2. Ces critères évaluent, entre autres, la qualité de caractéristiques méthodologiques des revues systématiques telles que l'exhaustivité de la stratégie de recherche, la pertinence des modèles méta-analytiques utilisés, la précision de la description des études primaires synthétisées, la mise en œuvre de procédure en double aveugle... À partir de cette évaluation, la présente communication permettra de mettre en évidence les défis et enjeux des futurs travaux de synthèse systématique dans le champ de la recherche sur le climat scolaire.

Mots-clés

Revue systématique ; Qualité intrinsèque ; Qualité méthodologique ; Climat scolaire ; Interventions éducatives

Bibliographie

Dachet, D. (2024). *Umbrella Review : de sa méthodologie aux considérations méthodologiques relatives à son application dans le champ des sciences de l'Éducation.* Université de Liège.

Ioannidis, J.P., Munafò, M.R., Fusar-Poli, P., Nosek, B.A., & David, S.P. (2014). Publication and other reporting biases in cognitive sciences: detection, prevalence, and prevention. *Trends in Cognitive Sciences, 18*(5), 235-241. https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.010

Ritchie, S. (2020). *Science fictions: exposing fraud, bias, negligence and hype in science.* Vintage.

Rubin, M. (2017). When Does HARKing Hurt? Identifying When Different Types of Undisclosed Post Hoc Hypothesizing Harm Scientific Progress. *Review of General Psychology, 21*(4), 308–320. https://doi.org/10.1037/gpr0000128

Van Calster, B., Wynants, L., Riley, R. D., van Smeden, M., & Collins, G. S. (2021). Methodology over metrics: current scientific standards are a disservice to patients and society. *Journal of Clinical Epidemiology, 139*, 219-226. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.05.018

Communication 6

Ce que les élèves de 15 ans disent du climat scolaire dans leur établissement en 2022

Françoise Crépin

Le climat scolaire peut relever de la qualité de la vie scolaire (Cohen et al., 2009), de " l'esprit " ou de " la culture " d'une école (Freiberg & Stein, 1999) ou encore avoir trait à la qualité des relations entre les personnes (élèves ou enseignants) (Hoy & Sweetland, 2001).

Ces trois définitions laissent entrevoir la richesse et la variété des travaux sur le climat. Il peut en tout cas être défini comme un construct complexe et multidimensionnel qui prend potentiellement en compte presque tous les aspects de la vie scolaire (Wang et Degol, 2016) et qui de ce fait ne peut être mesuré par un indicateur unique dans un seul domaine (Borgonovi & Pâl, 2016).

Bien que les chercheurs ne soient pas arrivés à un consensus sur les indicateurs constitutifs du climat scolaire, quatre sphères de climat scolaire se dégagent des recherches (Wang et Degol, 2016).

- *La sécurité* inclut les comportements inappropriés comme par exemple le harcèlement, l'indiscipline, les règles et les normes.

- *L'enseignement et l'apprentissage* incluent les aspects de l'enseignement comme le soutien académique, les feedbacks, des aspects du curriculum, les compétences socio-émotionnelles des enseignants...

- *Le climat relationnel* inclut des aspects de la communauté scolaire comme les relations élèves-enseignants, la coopération entre les élèves, le soutien social et les résultats de ces indicateurs comme le sentiment d'appartenance à l'école.

- *L'environnement institutionnel* inclut les ressources de l'école comme les bâtiments, les équipements, les indicateurs de l'organisation scolaire comme les modalités de regroupement des élèves.

Depuis sa première édition en 2000, l'enquête PISA interroge des échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans et les directions de leur établissement en Fédération Wallonie-Bruxelles et dans les pays de l'OCDÉ, ce qui permet d'évaluer, entre autres, la qualité du climat scolaire.

Les données PISA relatives au climat scolaire présentent plusieurs atouts qui les distinguent d'autres enquêtes :

- elles permettent d'établir des liens entre les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves (genre, statut par rapport à l'immigration, statut socioéconomique, caractéristiques de parcours scolaire, absentéisme) et leurs réponses aux items de climat scolaire ;

- elles permettent d'établir des liens entre les performances en culture mathématique, culture scientifique et compréhension de l'écrit et leurs réponses aux items de climat scolaire ;

- elles permettent de mesurer des évolutions dans le temps depuis l'an 2000 pour les indicateurs communs à plusieurs cycles d'enquête ;

- elles permettent, lorsque cela est pertinent, une comparaison avec la moyenne internationale de l'OCDÉ, certains pays spécifiques et les autres systèmes éducatifs belges.

Dans le cadre de cette communication, sept indicateurs en lien avec le climat scolaire sont présentés. Il s'agit d'indicateurs construits sur la base des déclarations des élèves qui rendent compte

de leurs perceptions de facteurs constitutifs de l'environnement scolaire et de ses liens avec le bien-être à l'école.

Ces indicateurs sont : (1) le harcèlement ou plus précisément la fréquence à laquelle les élèves se disent victimes de comportement de harcèlement ; (2) les violences à l'école ; (3) le sentiment de sécurité à l'école ; (4) le climat de discipline en classe et la mesure dans laquelle ce climat permet de travailler dans de bonnes conditions et de maximiser le temps d'apprentissage ; (5) la qualité des relations élèves-enseignants ; (6) le soutien social des enseignants ; (7) et le sentiment d'appartenance qui répond au besoin de créer et de maintenir un certain nombre de relations interpersonnelles qui permettent de se sentir connecté à une communauté.

Chaque fois que c'était possible, les réponses des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) ont été comparées à celles des élèves des deux autres communautés belges et, quand c'était pertinent, à la moyenne des pays de l'OCDÉ ou à certains pays particuliers. Nous avons également mesuré des tendances dans le temps pour les indicateurs communs à plusieurs cycles.

Nous avons vérifié si les réponses des élèves étaient significativement différentes selon certaines de leurs caractéristiques personnelles et scolaires : le genre, le statut par rapport à l'immigration, le niveau socio-économique, le retard scolaire et la filière fréquentée.

Enfin, nous avons calculé l'impact de certains indicateurs sur les performances moyennes des élèves au test de mathématiques. Ces différents résultats seront présentés lors de ce symposium.

Mots-clés

Climat scolaire ; Indicateurs ; PISA

Bibliographie

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate : Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record, 111(1)*, 180-213.

Borgonovi, R., & Pâl, J. (2016). A Framework for the Analysis of student Well-Being in the Pisa 2015 Study : Being 15 in 2015, *OECD Education Working Papers, 140.* OECD Publishing, https://doi.og/10.1787/5jlpszwghvvb-en

Freiberg, H. and T. Stein (1999), "Measuring, improving and sustaining healthy learning environments", in Freiberg, H. (ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Falmer Press., Philadelphia, PA.

Hoy, W. and S. Sweetland (2001), "Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37/3, . 296-321, http://dx.doi.org/10.1177/00131610121969334.
Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Mots-Clés: Climat scolaire, conceptualisation, bien, être, structural equation modeling, revue systématique, evidence, based education, Qualité intrinsèque, Qualité méthodologique, Interventions éduca-

tives, PISA, indicateurs

Le coenseignement développemental : conditions d'une mise en œuvre en enseignement supérieur

Philippe Tremblay * [1], Stéphanie Fabry * † [2], Aline Coibon * ‡ [3]

[1] Université Laval [Québec] (UL) – 2325, rue de l'Université Québec G1V 0A6, Canada
[2] Henallux – Belgique
[3] Haute École Albert Jacquard – Belgique

Récemment, quelques chercheurs ont suggéré de mettre en place un coenseignement entre deux étudiants-stagiaires et/ou entre un étudiant-stagiaire et un enseignant-associé pour mieux préparer les futurs enseignants à la réalité de leur travail et de faciliter leur rétention. Ce type de coenseignement, appelé coenseignement développemental en langue française (Tremblay, 2023) a pour objectif, non pas de favoriser l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques, raison pour laquelle le coenseignement s'est initialement développé, mais plutôt pour stimuler, entre autres, le développement professionnel, les interactions professionnelles et la collaboration (Bacharach, Heck et Dahlberg, 2010 ; Baeten et Simons, 2014). Le coenseignement développemental concerne tant deux stagiaires enseignant auprès du même groupe d'élèves (triade) qu'un stagiaire et de la (ou du) titulaire de classe enseignant auprès du même groupe d'élèves (dyade). Le coenseignement développemental est ainsi défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux stagiaires ou d'un stagiaire et du titulaire de classe se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques (Tremblay, 2023). Il apparait ainsi comme une alternative aux stages traditionnels en souhaitant mieux répondre aux besoins actuels des écoles (Bacharach, Heck et Dahlberg, 2010; Bacharach et Heck, 2012).

Alors que plusieurs travaux de recherches, essentiellement anglosaxons, ont été réalisés sur différents angles du coenseignement développemental, peu de travaux en langue française se sont penchés jusqu'ici sur ce type de formation pratique à l'enseignement. Pour contribuer à combler cette lacune, ce symposium court s'articule autour de trois communications portant sur le co-enseignement développemental. La première (Tremblay) consiste à une revue systématique de la littérature sur le CED qui permettra aux participants de s'entendre sur des concepts et des résultats en recherche communs. La deuxième (Coibon) présente les résultats de l'analyse des préparations, de l'observations des séances de stage et des entretiens avec des stagiaires mis en situation de co-enseignement. Enfin, la dernière (Fabry) porte sur un projet de transformation des stages de troisième année de formation en enseignement par une Haute-École belge en organisant des stages de coenseignement en triade. Il s'agit d'identifier les conditions à l'implémentation de ce type de stages.

Communication 1

*Intervenant
†Auteur correspondant: stephanie.fabry@henallux.be
‡Auteur correspondant: aline.coibion@outlook.be

Revue de la littérature sur les effets du coenseignement développemental sur les stagiaires en enseignement

Philippe Tremblay

Depuis de nombreuses années, la formation pratique à l'enseignement (ex. : stages) est remise en question tant par les institutions d'enseignement que par les chercheurs (Gingras et Mukamurera, 2008). En effet, le besoin d'actualiser la formation initiale des futurs enseignants pour favoriser leur rétention dans les milieux scolaires est souligné dans la littérature scientifique tout comme dans les politiques scolaires, et ce, tant au Québec qu'en Belgique (REF 2). Les stages en enseignement concentrent à eux seuls une large part de critique. En effet, de nombreux auteurs dénoncent le fait que les modalités de stage dit *traditionnel* demeurent inchangées depuis près de 100 ans (Bacharach, Heck et Dahlberg, 2010; Bacharach et Heck, 2012).

Les classes étant de plus en plus hétérogènes et inclusives, il y a un réel besoin de mieux préparer les enseignants et, pour ce faire, plusieurs solutions ont été proposées (professionnalisation de l'acte d'enseigner; intégration de la formation dans la pratique; création d'un référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignement) et parfois mise en œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur. Plus récemment, quelques chercheurs ont suggéré de mettre en place un coenseignement entre deux étudiants-stagiaires et/ou entre un étudiant-stagiaire et un enseignant-associé pour mieux préparer les futurs enseignants à la réalité de leur travail et de faciliter leur rétention. Ce type de coenseignement, appelé coenseignement développemental (Tremblay, 2023) a pour objectif, non pas de favoriser l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques, raison pour laquelle le coenseignement s'est initialement développé, mais plutôt pour stimuler, entre autres, le développement professionnel, les interactions professionnelles et la collaboration (Bacharach, Heck et Dahlberg, 2010; Bacharach et Heck, 2012; Heck et Bacharach, 2016; Baeten et Simons, 2014). Le coenseignement développemental concerne deux stagiaires enseignant auprès du même groupe d'élèves (triade) ou d'un stagiaire et de la (ou du) titulaire de classe (dyade).

Alors que plusieurs travaux de recherches, essentiellement anglosaxons, ont été réalisés sur différents angles du coenseignement développemental, aucun travail de synthèse concernant ces travaux n'a encore été réalisé en langue française. Cette communication ainsi pour objectif d'effectuer une recension des écrits afin d'établir l'état des connaissances au sujet du coenseignement développemental; plus précisément, en lien avec l'identification des effets à court, moyen et long termes de ce modèle de service sur les étudiants-stagiaires en enseignement.

Cette revue de littérature a pour principal objectif d'identifier et d'analyser les effets de la pratique du coenseignement chez les stagiaires en enseignement. Les différentes étapes du processus de revue de la littérature ont été suivies (Fortin et Gagnon, 2016). Trois concepts principaux sont cernés dans l'objet de recherche : "coenseignement"; "stagiaires en enseignement" et "développement professionnel". Le thésaurus d'ERIC a été utilisé afin de sélectionner des mots-clés, précis, en anglais, qui correspondent aux concepts contenus dans l'objectif général. Les critères de sélections appliqués dans les bases de données pour s'assurer de la pertinence des articles sont :

- Les articles devaient être publiés entre 2001 et 2021.
- Les articles scientifiques publiés avec un comité de lecture et disponibles.
- Les articles devaient concerner les niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

- Les articles devaient porter sur le coenseignement développemental et ses effets sur les stagiaires.

Au total, ce sont 395 articles scientifiques publiés entre 2001 et 2021, revus par un comité de lecture et disponible en intégralité qui ont été identifiés dans les bases de données répondant au premier et deuxième critère de sélection. Puis, le troisième critique a permis de retenir 156 articles sur 395. La lecture des résumés a, ensuite, mené à discriminer les articles traitant uniquement de la pratique du mentorat/peer coaching qui ne rejoignaient pas la définition de coenseignement développemental ainsi que ceux qui n'abordaient pas les effets de la pratique. Au total, 47 articles pertinents ont été présélectionnés. La lecture complète des articles a ensuite permis de retirer 28 articles sur les 47. À la fin de l'étape du traitement des articles, ce sont donc dix-neuf articles de journal scientifique qui ont été utiles à la recherche.

Les principaux résultats montrent que les deux configurations du coenseignement développemental (dyade et triade) contribuent à améliorer la formation initiale des stagiaires tant en cours de stage qu'à plus long terme dans leur pratique professionnelle. Si des problèmes sont soulevés concernant l'adaptation au début du stage, les conditions de mise en place et les problèmes relevés au fil du stage, les effets à court terme touche les séquences d'activités d'enseignement-apprentissage mieux préparées, une prestation d'enseignement optimisée, une expérience de stage globalement améliorée, une réflexion sur la pratique plus fréquente et optimisée et le développement des compétences de collaboration. Les effets à long terme concernent le développement d'une vision collaborative et réflexive de la profession, l'identité professionnelle et la qualité de l'enseignement.

Mots-clés

Coenseignement ; Formation pratique en enseignement ; Stages

Bibliographie

Bacharach, N., Heck, T. W., et Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in teacher education*, 32(1), 3-14.

Bacharach, N., et Heck, T. W. (2012). Voices from the Field. Educational *Renaissance*, 1(1), 49-61.

Baeten, M., et Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.

Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives.* Chenelière éducation.

Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 203–222.

Heck, T. W., et Bacharach, N. (2016). A better model for student teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 24-29.

Communication 2

Un stage en coenseignement développemental en triade

Stéphanie Fabry

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le Pacte pour un enseignement d'excellence, vise, entre autres, l'inclusion de tous les élèves comme moyen de tendre vers la réussite de tous. Considérant que tous les élèves apprennent différemment, le Pacte cherche à garantir les mêmes apprentissages à tous, à prévenir l'échec, à éviter le redoublement. Les classes étant de plus en plus hétérogènes et inclusives, il y a un réel besoin de mieux préparer les enseignants. En effet, depuis de nombreuses années, la formation des enseignants et surtout les stages en enseignement sont remis en question. Plusieurs solutions sont proposées dans le cadre de la *Réforme de la Formation Initiale des Enseignants* (RFIE) qui a débuté en septembre 2023. La formation se déroule dorénavant en quatre années, en collaboration avec les universités. Une attention particulière est portée sur la création d'un référentiel de compétences professionnelles et sur les stages comme vecteurs de développement des compétences nécessaires pour exercer le métier et répondre aux besoins du terrain. Ce référentiel de compétences considère la collaboration professionnelle comme une compétence à développer : *" agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire dans une perspective collective, notamment à travers : la conception et la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique, d'accompagnement personnalisé des élèves tenant compte de leurs acquis antérieurs, de leur profil d'apprenant et, s'il échet, de leurs besoins spécifiques impliquant la mise en œuvre d'aménagements raisonnables et reposant notamment sur le coenseignement " (FWB, 2021, article 6.1.2-2).*

Dans ce contexte, une recherche-action-formation a été mise en œuvre à la Haute-École de Namur-Liège-Luxembourg (Henallux) consistant à organiser, dans le cadre de la formation initiale des futur(e)s enseignant(e)s, des stages en coenseignement développemental en triade. Ce type de coenseignement est défini comme un coenseignement impliquant deux étudiant(e)s-stagiaires accompagné(e)s d'un maitre de stage agissant auprès du même groupe d'élèves (Tremblay, 2023). En plus de favoriser une relation égalitaire entre les deux stagiaires, les participants qui ont vécu la configuration en triade ont été les seuls à identifier des effets sur leur identité professionnelle (Tremblay, 2023a), ajoutant au fait que le coenseignement en dyade, avec un maitre de stage, pourrait empêcher le développement de l'identité professionnelle en raison de la relation de pouvoir ; le maitre de stage aurait le dernier mot, donc le stagiaire serait davantage porté à suivre les pratiques de la personne qui évalue (Simons, Baeten et Vanhees, 2020). La littérature met en évidence un manque, un questionnement autour des conditions des stages en coenseignement en triade (Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007 ; Friend et Cook, 2007 ; Baeten et Simons, 2014).

S'agissant d'expériences encore rares en Fédération Wallonie-Bruxelles, les stages en coenseignement développemental doivent être documentés et analysés en rapport avec les conditions à remplir pour maximiser les effets sur le développement professionnel des stagiaires. Pour tenter d'identifier et d'analyser *les conditions de mise en place d'un stage en coenseignement développemental en triade en formation initiale des enseignant(e)s en FWB,* les chercheurs s'appuient sur un dispositif expérimental de stage en coenseignement en triade. Ce dispositif sera mis en œuvre en tenant compte des conditions possibles énumérées dans la littérature (ex. : Tremblay, 2023b).

Ainsi, lors de la première année de cette recherche-action-formation (2024-25), six binômes d'étudiant(e)s de troisième année de formation seront sélectionnés sur base volontaire et sur dossier (ex. : ils/elles ont démontré l'acquisition des compétences correspondant à leur niveau de formation aux stages précédents). Avant le stage, les différents acteurs seront formés de manière différenciée ; les étudiant(e)s afin d'agir efficacement lors de ce stage, les maîtres de stage et les accompagnateurs HE afin d'assurer un accompagnement de qualité.

En 2024-25, les étudiants (n = 12), maitres de stages (n = 6) et accompagnateurs (n = 3) seront interrogés dans le cadre d'un entretien semi-directif avant et après le stage. Une large part de ces deux entretiens portera sur les conditions envisagées et celles mises en œuvre dans le cadre de cette expérience. L'analyse s'appuiera sur les conditions issues de la littérature (catégories préalables) mais portera également sur des conditions potentiellement nouvelles ou ayant un caractère situé. De plus, l'analyse de ces entretiens s'appuiera sur la triangulation des propos des personnes interrogées pour analyser les conditions selon les trois points de vue (stagiaires, maitre de stages et accompagnateurs HE). Enfin, les différents intervenants (stagiaires, maitres de stages, accompagnateurs de la Haute Ecole) participeront à un focus groups dans le but d'explorer les différents ajustements à apporter au dispositif en vue d'une généralisation en 2025-26. Dans le cadre de cette seconde année d'expérimentation, les effets de ce stage en coenseignement développemental en triade sur le développement professionnel des stagiaires seront caractérisés et analysés à l'aide d'entretiens d'autoconfrontation. Les résultats sont à venir.

Mots-clés

Coenseignement ; Développement professionnel ; Stage en enseignement

Bibliographie

Baeten, M. et Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education, 41*, 92-110.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2021). *Décret portant sur le Livre 6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des Centres PMS*. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/49421_000.pdf

Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4e éd.). London: Pearson Education.

Simons, M., Baeten, M., et Vanhees, C. (2020). Team teaching during field experiences in teacher education: Investigating student teachers' experiences with parallel and sequential teaching. *Journal of Teacher Education, 71*(1), 24-40.

Tremblay, P. (2023a). *Coenseignement*. Éditions Académia L'Harmattan.

Tremblay, P. (2023b). Trois nouvelles conditions au coenseignement. *Action didactique. Revue internationale de didactique du français, 6*(1), 261-284.

Communication 3

Planification et pratiques de coenseignement chez les stagiaires en Fédération Wallonie-Bruxelles

Aline Coibon

Depuis 2017, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a introduit le co-enseignement comme un outil clé pour favoriser la différenciation pédagogique, dans le cadre des réformes éducatives inspirées par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Le co-enseignement se définit comme une approche pédagogique collaborative dans laquelle deux enseignants partagent la responsabilité de l'enseignement, de la planification et de l'évaluation des élèves (Tremblay, 2023).

À partir de la rentrée 2023, le co-enseignement est devenu obligatoire dans les écoles fondamentales pour les premières et deuxièmes années primaires. Cette mesure fait partie intégrante du dispositif de l'accompagnement personnalisé (AP), qui octroie des moyens supplémentaires aux écoles pour soutenir pédagogiquement les élèves. Les écoles reçoivent des périodes d'AP basées sur le nombre d'élèves, permettant ainsi aux enseignants de travailler en binôme ou en trio pour mieux répondre aux besoins des élèves durant ces périodes. À cette même date, le décret redéfinissant la formation initiale offre une occasion de repenser les curricula et d'intégrer de nouvelles pratiques pédagogiques, telles que le co-enseignement. Il encourage les Hautes Écoles à définir un temps d'expérimentation durant les stages pour diversifier les pratiques telles que la différenciation, l'accompagnement personnalisé et le co-enseignement. Aux États-Unis, les modèles de co-enseignement sont de plus en plus adoptés en formation initiale (Baeten et Simons, 2014), contrairement à la FW-B, où son utilisation reste limitée et peu étudiée, en particulier en ce qui concerne sa mise en pratique lors des stages de formation des futurs enseignants (De Backer et al., 2023).

Cette communication explore l'intégration du co-enseignement dans la formation initiale des enseignants en FWB. Elle se penche sur la problématique de savoir comment améliorer la formation initiale pour permettre aux futurs enseignants d'adopter plus efficacement cette méthode. Malgré des réformes visant à intégrer le co-enseignement dans les pratiques pédagogiques, des défis demeurent, en particulier concernant la répartition des rôles et la gestion du temps de planification. Le cadre théorique englobe les concepts de modalités, de planification partagée, de gestion des rôles et de concertations formelles et informelles entre coenseignants (Tremblay, 2023). De plus, elle présente les recherches concernant la formation au coenseignement.

Une approche mixte a été adoptée, alliant des méthodes qualitatives et quantitatives. Deux stagiaires ont été observés lors de leurs stages en milieu scolaire. Les données ont été collectées par l'analyse de leurs préparations de leçons, des enregistrements vidéo des séances de co-enseignement, ainsi que par des entretiens semi-directifs réalisés après les stages. Ces données ont permis d'évaluer la manière dont les stagiaires planifient et mettent en œuvre le coenseignement, en particulier dans la gestion des rôles et des interactions pédagogiques. Les résultats montrent que les stagiaires planifient souvent de manière orale, avec une formalisation écrite limitée. Le manque de temps pour la concertation conduit souvent à une planification séparée, limitant ainsi la co-conception des séances. Bien que les stagiaires aient montré une capacité d'adaptation et une compatibilité croissante au fil de l'expérience, des difficultés persistent en matière de répartition des rôles et de diversification des approches de coenseignement.

Les interactions entre enseignants, lors des séances de coenseignement, permettent d'offrir des perspectives pédagogiques variées qui enrichissent l'expérience d'apprentissage des élèves. Cependant, ces effets positifs ne peuvent être pleinement exploités que si les enseignants bénéficient d'une formation renforcée incluant des sessions régulières de développement professionnel, des ateliers pratiques, et des dispositifs d'évaluation continue (Tremblay, 2023). L'étude montre la nécessité d'un soutien organisationnel pour que les enseignants disposent de temps et les ressources nécessaires à la concertation, la préparation conjointe, et la réflexion sur leurs pratiques (Tremblay, 2023) et le partage des responsabilités entre enseignants. Il est recommandé d'intégrer dans les programmes de formation initiale des modules spécifiques sur les pratiques de coenseignement, comprenant des ateliers pratiques et des simulations de situations réelles pour renforcer les compétences des stagiaires. En outre, la mise en place de dispositifs de co-enseignement développemental est considérée comme un levier essentiel pour accompagner les enseignants dans l'appropriation de cette pratique pédagogique et pour renforcer leur sentiment de compétence (Baeten et Simons, 2014).

Cette communication se concentre sur les défis auxquels sont confrontés les stagiaires en termes de préparation et d'exécution du co-enseignement, notamment en ce qui concerne la gestion des apprentissages et des comportements en classe (Bocquillon et al., 2024 ; Cook et Friend, 1995 ; Tremblay, 2023). Elle met en avant l'importance de renforcer la formation initiale des enseignants en intégrant des modules spécifiques sur le co-enseignement. Elle propose des pistes concrètes pour structurer cette approche, notamment en fournissant aux enseignants des outils pratiques pour améliorer la collaboration, la répartition des responsabilités et la gestion de la classe. Il est également recommandé de développer des ressources pédagogiques telles que des guides de bonnes pratiques, des modèles de planification, et d'utiliser des plateformes technologiques pour faciliter la concertation entre enseignants.

Mots-clés

Co-enseignement développemental ; Formation des enseignants ; Préparations

Bibliographie

Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education, 41*, 92-110.

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite: Pratiques et stratégies : Quand l'enseignant fait la différence.* De Boeck Supérieur.

Cook, L. et Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

De Backer, L., Schelfhout, W., Simons, M. et Vandervieren, E. (2023). Student teachers' peer team teaching experiences from a quantitative perspective: Perceptions, profiles and transition probabilities. *Teaching and Teacher Education, 135*, 104361.
Tremblay, P. (2023). *Coenseignement.* Academia.

Mots-Clés: Coenseignement développemental, stages en enseignement, enseignement supérieur

Le développement de la pensée critique dans l'enseignement secondaire - focus sur des dispositifs didactiques et pédagogiques innovants

Sophie Pondeville *† [1], Régis Falque * ‡ [2], Myriam De Kesel * § [3], Jerôme Kariger * ¶ [3], Doan Vuduc * ‖ [4]

[1] UNamur, IRDENa – Belgique
[2] UNamur, IRDENa – Belgique
[3] UCLouvain - CRIPEDIS – Belgique
[4] UNamur – Belgique

En lien avec le courant du Critical Thinking (Paul & Elder, 2008), l'éducation à l'esprit critique ou la pensée critique en francophonie est aujourd'hui un enjeu majeur dans un monde marqué par la surabondance d'informations, la désinformation et la montée des post-vérités. Face aux défis contemporains tels que les fake news, l'essor des réseaux sociaux ou encore la polarisation des débats publics, il devient crucial de doter les jeunes générations d'outils intellectuels pour naviguer dans cet environnement complexe.
Cependant, l'éducation à l'esprit critique ne se positionne pas uniquement comme une réponse aux défis posés par la désinformation, c'est aussi un levier d'émancipation intellectuelle (Romainville, 2023). Elle permet aux jeunes de s'adapter à des situations nouvelles et évolutives (Pasquinelli et al., 2020) tout en apprenant à évaluer, interpréter et utiliser des informations crédibles (Halpern, 2013).

Face à ces constats, le métier et le rôle de l'enseignant évoluent pour aider davantage les élèves à développer leur pensée critique. Quelles pratiques peuvent-ils mettre en œuvre pour aider les élèves à la développer ?

Si le concept de pensée critique est composé de multiples facettes, il est essentiel de pouvoir le transposer en compétences exploitables par les enseignants et transférables par les élèves (Pasquinelli et al., 2020). Pour alimenter cette réflexion, nous présentons dans ce symposium trois dispositifs testés dans l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie Bruxelles.

- Le premier dispositif vise à montrer l'influence de la mise en œuvre de pauses métacognitives sur le développement de compétences relatives à la pensée critique chez des élèves de 14-15 ans dans le cadre d'une démarche d'investigation en sciences.

*Intervenant
†Auteur correspondant: sophie.pondeville@unamur.be
‡Auteur correspondant: regis.falque@unamur.be
§Auteur correspondant: myriam.dekesel@uclouvain.be
¶Auteur correspondant: jerome.kariger@uclouvain.be
‖Auteur correspondant: doan.vuduc@unamur.be

- Le deuxième dispositif vise à transmettre au grand public, et particulièrement aux jeunes, des outils issus de l'épistémologie pour mieux comprendre les forces mais aussi les limites de la démarche scientifique.

- Le troisième dispositif vise à développer la pensée critique chez les élèves de 15 à 18 ans au moyen d'une conférence-spectacle, suivie d'un temps de médiation culturelle. Ce dispositif, en phase de test, combine des éléments théoriques et des expériences sensorielles pour encourager les élèves à développer une réflexion sur la rationalité, les biais cognitifs et les méthodes scientifiques.

Communication 1

Influence de pauses métacognitives sur le développement de la pensée critique d'élèves de 14-15 ans dans le cadre de démarches d'investigation

Myriam De Kesel et Jérôme Kariger

Problématique

La pensée critique est une compétence essentielle pour distinguer les faits des opinions, faire face aux fakes news et répondre aux exigences du XXIe siècle. Cependant, son développement reste limité dans les pays francophones, et notamment en Belgique francophone, dans le cadre des cours de sciences. Une enquête, menée auprès d'enseignants en Belgique francophone en 2020, a révélé que la majorité d'entre eux considère la pensée critique comme essentielle. Ceux qui favorisent la pensée critique le font généralement de manière informelle en introduisant des questions socio-scientifiques dans leurs cours. Il nous semble nécessaire de formaliser cette approche pour que chaque élève puisse développer cette compétence, indépendamment de la motivation de l'enseignant. Ainsi, se pose la question de la manière de favoriser son développement de manière plus formelle et de rendre les élèves capables de transférer ces compétences dans leur vie de tous les jours. Pour répondre à cette préoccupation, la recherche s'est concentrée sur deux axes : la didactique de l'enseignement des sciences fondé sur l'investigation (ESFI) et l'apport de démarches métacognitives.

Corpus

Le cadre théorique de cette recherche aborde trois concepts essentiels : la pensée critique, l'enseignement des sciences fondé sur l'investigation et la métacognition.

La pensée critique est définie comme une posture intellectuelle associée à des capacités telles que l'analyse réflexive, la capacité à évaluer et améliorer la pensée, ainsi que la dynamique de décentration et d'articulation de points de vue sur un sujet complexe (Paul et Elder, 2008; Boisvert, 2015; Ennis, 2015). L'ESFI, méthode d'enseignement des sciences encourageant les élèves à s'interroger, formuler des hypothèses, observer, déduire, et argumenter (Venturini & Tiberghien, 2012), présente des similarités avec la démarche de Paul et Elder (2008) favorisant le développement de la pensée critique. Enfin, ce cadre traite de la métacognition, c'est-à-dire la réflexion sur ses propres processus de pensée, qui réunit donc la connaissance de ses propres processus cognitifs et l'application de stratégies pour les réguler (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016). La métacognition s'avère essentielle pour prendre conscience des conceptions initiales des apprenants et les déconstruire. Plusieurs études ont montré que la métacognition est liée au développement de la pensée critique et jouerait un rôle essentiel dans son développement.

Au regard de ce cadre théorique, la question de recherche suivante a été posée : Dans le contexte

spécifique de l'ESFI avec des élèves de 14-15 ans, quels sont les effets de la mise en œuvre de pauses métacognitives sur le développement de compétences relatives à la pensée critique?

Méthodologie

L'étude se déroule dans une école de la Fédération Wallonie-Bruxelles, avec un enseignant-chercheur et une enseignante en stage. La recherche se concentre sur cinq semaines de stage, pendant lesquelles la future enseignante dispense des cours de physique des fluides à trois classes d'élèves de 14 à 15 ans. Les séquences d'enseignement impliquent cinq démarches d'investigation (DI) successives sur la poussée d'Archimède, conçues pour augmenter en complexité, avec des moments de pause métacognitive ou non.

Le dispositif didactique, testé avec des variables différentes entre trois classes (portant sur le moment et le nombre de pauses métacognitives), comporte des prétests et post-tests basés sur le *Cornell Critical Thinking Test* (CCTT) pour évaluer la pensée critique. Ce test repose sur un questionnaire à choix multiples évaluant des sous-compétences de la pensée critique. Le dispositif didactique inclut également un exercice de transfert, une démarche d'investigation complexe et innovante réalisée en classe et un questionnaire d'évaluation a posteriori. Les traces écrites des pauses métacognitives ont été analysées par les deux enseignants afin d'y repérer l'évolution de l'expression écrite au cours du dispositif.

Résultats et discussion

Bien que les résultats globaux du CCTT n'aient pas montré d'amélioration significative de la pensée critique via l'utilisation de pauses métacognitives, des nuances apparaissent chez les élèves moins performants et plus performants. Pour les premiers, le nombre de pauses métacognitives est associé négativement à l'évolution de la sous-compétence "déduction", tandis que pour les seconds, cette association est positive. Pour les élèves moins performants, la démarche de pauses métacognitives peut être trop exigeante, car ils ont des difficultés d'apprentissage plus importantes. Ils peuvent ne pas être en mesure de déconstruire leurs préconceptions ou de posséder les connaissances nécessaires pour développer la compétence de déduction (Dehaene, 2012). Ces pauses ont eu un impact positif et significatif sur la capacité de transfert, en particulier pour les élèves ayant de meilleurs résultats. Les observations qualitatives suggèrent que le dispositif a influencé la qualité réflexive des élèves et que deux pauses métacognitives par DI peuvent être bénéfiques. Les élèves ont généralement bien accueilli ces pauses, mais ont besoin d'un soutien continu pour les initier de manière autonome. Enfin, des améliorations du dispositif sont nécessaires, notamment pour lutter contre la lassitude des élèves. Il est recommandé de répéter les pauses métacognitives pour favoriser leur automatisation et leur apprentissage.

Mots-clés

Pensée critique ; Démarche d'investigation ; Métacognition

Bibliographie

Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustration, applications. *Revue québécoise de psychologie*, *36*(1), 3-33.

Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier & B. Noel (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp.111-126). De Boeck. https://www.researchgate.net/profile/Stephane- Colognesi/publication/308477665_La_e_de_l'ecriture/links/5a329bc5458515afb65b2731/La-metacognition-comme-tremplin- pour-lapprentissage-

de-lecriture.pdf

Ennis, R. (2015). *The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities.* http://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2018/01/The-Nature- of-Critical-Thinking.pdf (consulte le 25 septembre 2022).

Paul, R. & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools.* https://epdf.pub/the-miniature-guide-to-critical-thinking-concepts-and-tools.html (consulté le 25 septembre 2022).

Venturini, P. & Tiberghien, A. (2012). La démarche d'investigation dans le cadre des nouveaux programmes de sciences physiques et chimiques : étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie,* 180, 95-120.

Communication 2

Comment promouvoir la culture scientifique auprès du grand public à l'heure de la désinformation ? Outils issus de l'épistémologie

Doan Vu Duc

Problématique

Comment promouvoir la culture scientifique auprès du grand public à l'heure de la désinformation ? En 2021, une équipe de philosophes des sciences et de scientifiques s'est donné pour but d'amener le grand public à être capable de reconnaître les informations scientifiques fiables et de pouvoir fonder leurs connaissances en conséquence. Ce but a été réalisé au moyen d'ateliers d'épistémologie originaux à destination des élèves du secondaire supérieur, que nous proposons de présenter dans leurs contenus et leurs liens avec les thématiques philosophiques qu'ils sous-tendent.

L'épistémologie est une discipline philosophique et consiste en l'étude systématique de ce qui rend les connaissances fiables et bien fondées. Plusieurs résultats de recherche (Gyllenpalm et al., 2022; Lederman, 2019; Lederman et al., 2013; Zetterqvist & Bach, 2023) suggèrent que des connaissances en épistémologie permettent une plus grande ouverture à la culture scientifique et une plus grande imperméabilité à la désinformation. En formant le grand public à l'épistémologie, il était attendu que celui-ci forme un regard plus lucide quant à la qualité des savoirs scientifiques et à comprendre ce qui n'en fait pas partie pour, *in fine*, favoriser des croyances et des choix mieux informés.

Corpus

Deux thématiques épistémologiques ont été ciblées pour réaliser les ateliers. La première fut celle du débat sur la nature de la science et de sa démarcation avec les pseudosciences. C'est un débat assez ancien pour lequel une littérature foisonnante est née à partir du 20ème siècle et qui a caractérisé la science tantôt en ciblant des critères de scientificité, tantôt en ciblant des valeurs (Hansson, 2021). Ce débat a contribué à déconstruire une série de mythes sur la nature des sciences, notamment : le mythe selon lequel la science est une source de discours absolument vrais sur le monde, déconstruit par la reconnaissance du faillibilisme scientifique (nos croyances, y compris scientifiques, sont susceptibles d'être révisées à la lumière de nouvelles preuves) ; le

mythe selon lequel il existerait *une* méthode scientifique pouvant caractériser la science ; les limites de l'objectivité de l'enquête scientifique ; etc. Ce premier débat permet de se situer, au cours de l'atelier, dans la tension polarisée entre d'une part, les défenseurs d'un scientisme radical et naïf selon lequel la science serait une source de propositions vraies sur le monde ; et d'autre part, une partie du grand public qui tient des discours radicalement sceptiques, ou se fait convaincre par ceux-ci.

La deuxième thématique était celle du problème novice-expert en épistémologie. Ce problème philosophique classique concerne la difficulté pour les novices de juger de l'expertise dans des domaines où ils manquent eux-mêmes de compétences alors qu'ils sont souvent contraints à se fier à des experts. Compte-tenu du fait que la vaste majorité de nos connaissances nous sont transmises par témoignage, comment en tant que novices pouvons-nous reconnaître et évaluer les experts et leurs affirmations ? Alvin Goldman a proposé une réponse à ce problème de philosophie (Goldman, 2001), en mettant en évidence cinq grands critères d'évaluation de l'expertise à destination des novices. Les élèves, en tant que novices dans la plupart des domaines scientifiques, sont souvent contraints de se fier à des experts.

Méthodologie

Les deux ateliers ont été réalisés sous la forme de jeux interactifs et participatifs. Ils ont pour but de transmettre la compréhension de ce qu'est la science et de comment elle fonctionne, loin des caricatures malheureusement trop répandues pour rendre le public conscient de ce qui fait la force - mais aussi les limites - de la science par rapport à d'autres discours. Le premier atelier s'est particulièrement centré sur la compréhension de la distinction entre deux notions simples mais trop souvent confondues que sont la *vérité* et la *scientificité*. En se basant sur la littérature philosophique, 6 grands critères de scientificité ont été synthétisés pour les rendre utilisables au quotidien. Le deuxième atelier s'est centré sur la réalisation que la majorité de nos connaissances sont transmises par des témoignages et que nous appliquons naturellement une hiérarchisation de nos sources de connaissances, parfois à défaut. En se basant sur les travaux de Goldman, cet atelier s'est centré sur l'évaluation de l'expertise appliquée à des cas concrets et réels, et par conséquent sur les indicateurs de doute rationnel.

Discussion

La discussion portera sur l'applicabilité concrète, pour le grand public (et particulièrement pour les jeunes), des critères de scientificité et d'évaluation de l'expertise. Jusqu'à quel point sont-ils concrètement utiles ? Et quelles sont les limites, pour les professeurs qui ne sont pas nécessairement formés en épistémologie, dans l'enseignement de ces notions ? Quelle est l'efficacité d'une notion complexe vulgarisée ?

Mots-clés

Épistémologie ; Pseudoscience ; Ateliers didactiques

Bibliographie

Goldman, A. I. (2001). Experts: Which Ones Should You Trust? *Philosophy and Phenomenological Research*, *63*(1), 85–110. https://doi.org/10.2307/3071090

Gyllenpalm, J., Rundgren, C.-J., Lederman, J., & Lederman, N. (2022). Views About Scientific Inquiry: A Study of Students' Understanding of Scientific Inquiry in Grade 7 and 12 in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(2), 336–354. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869080

Hansson, S. O. (2021). Science and Pseudo-Science. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2021 Edition). https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/pseudo-science/

Lederman, N. G. (2019). Contextualizing the Relationship Between Nature of Scientific Knowledge and Scientific Inquiry. *Science & Education*, *28*(3–5), 249–267. https://doi.org/10.1007/s11191-019-00030-8

Lederman, N. G., Lederman, J. S., & Antink, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *1*(3), 138–147.

Zetterqvist, A., & Bach, F. (2023). Epistemic knowledge – a vital part of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, *45*(6), 484–501. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2166372

Communication 3

Développer les compétences d'esprit critique chez les élèves du secondaire supérieur à l'aide d'une conférence-spectacle

Régis Falque et Sophie Pondeville

Problématique

L'OCDE souligne que le développement de la pensée critique est désormais l'une des compétences clés du XXIe siècle (Ananiadou & Claro, 2009). Plusieurs rapports scientifiques internationaux insistent sur l'importance de son enseignement (par exemple Pasquinelli et al., 2020). Pourtant, la notion de "pensée critique" reste vague dans les programmes scolaires et les enseignants manquent de dispositifs didactiques et pédagogiques testés et validés.

Le présent projet de recherche a pour ambition d'apporter sa pierre à cet édifice. Nous avons conçu une conférence-spectacle intitulée " L'instant critique ", accompagnée d'un dispositif de médiation culturelle axé sur l'esprit critique. Bien que destinée également à un public large, cette initiative est plus spécifiquement adaptée pour des élèves de 15 à 18 ans. La partie "conférence" fournit aux élèves des explications sur les mécanismes de la pensée critique et le processus de production des savoirs scientifiques. La partie "spectacle" engage les élèves de manière sensorielle et émotionnelle, les confrontant à leurs propres biais cognitifs à travers des expériences en direct. La médiation culturelle qui suit permet d'ancrer les compétences acquises en confrontant les élèves à des problématiques sociales contemporaines pertinentes pour les jeunes, notamment à travers des questions liées à la transition écologique. Le dispositif fait l'objet d'une évaluation pour en mesurer son impact.

Corpus

Caractériser l'esprit critique, ou la pensée critique, demeure une tâche complexe et toujours d'actualité. Le philosophe américain Robert H. Ennis (2016) a listé quatorze conceptions de l'EC. Un substrat commun émerge cependant : chaque définition propose un produit (des solutions, des décisions, etc) et des caractéristiques associées (raisonnabilité, réflexivité, etc). Par généralisation, il s'agit de constater que la pensée critique aboutit à des jugements à l'aide de

critères (Lipman, 2011). Ces deux éléments sont également indiscernables d'un contexte de décision et laissent place à des mécanismes d'autocorrection (Lipman, 2011). Parallèlement, Ennis (1985) et Paul (1989) ont identifié des compétences et stratégies de la pensée critique. Cette segmentation récurrente entre compétences, d'une part, et comportements, d'autre part, ouvre des questionnements pédagogiques et didactiques importants en termes d'opérationnalité en contexte scolaire.

Dans cette perspective, le dispositif proposé - une conférence spectacle - s'avère pertinent au regard de l'état actuel de la recherche sur le sujet. Il répond à plusieurs enjeux : faire vivre l'esprit critique à travers une expérience sensorielle impliquant pleinement le sujet (Abrami et al., 2015), développer des compétences spécifiques en lien avec l'esprit critique, et encourager une disposition favorable à leur mobilisation, en rendant le concept saillant par processus d'amorçage (Adam-Troian et al., 2019). L'ensemble de la démarche a pour objectif de renforcer le recul métacognitif qu'un élève peut prendre sur ses facultés de raisonner dans le but de développer raisonnablement un scepticisme critique (Romainville, 2023).

Méthodologie

La conférence-spectacle est encadrée par un support pédagogique à destination des enseignants leur permettant de préparer les élèves avant la rencontre et de poursuivre le travail en classe après celle-ci.

Au niveau recherche, la conférence-spectacle s'accompagne d'un processus de collecte de données visant à évaluer l'impact du dispositif. Sur le plan quantitatif, nous utilisons plusieurs outils de mesure avant et après l'intervention. Les élèves sont évalués sur leur recours à la pensée intuitive ou analytique à l'aide du Cognitive Reflection Test (CRT), sur leur compréhension des méthodes scientifiques via la Scientific Reasoning Scale (SRS), ainsi que sur leur confiance dans ces méthodes. Nous mesurons également leur rapport à l'incertitude à travers le test d'humilité épistémique et l'échelle de l'intolérance à l'incertitude (IUS). Sur le plan qualitatif, des questions ouvertes permettent de récolter des données sur la perception des concepts, leur compréhension et la désirabilité d'intégrer des outils d'esprit critique dans leurs pratiques quotidiennes et/ou scolaires, etc.

Discussion

La conférence-spectacle sera présentée à partir de mars 2024 à un public large et à un public d'élèves de 15 à 18 ans, notamment dans le cadre du Printemps des sciences. Lors de la communication, nous décrirons plus en détail le dispositif et nous présenterons les premiers résultats issus des données récoltées lors des représentations avec le public scolaire. Sous réserve d'acceptation, la conférence-spectacle sera également jouée à l'AREF 2025 dans le cadre d'un atelier. L'atelier et le symposium sont donc complémentaires, même s'il est évidemment possible de participer aux différentes présentations indépendamment.

Mots-clés

Esprit critique ; Dispositif didactique ; Conférence-spectacle

Bibliographie

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 85(2), 275-314.

Adam-Troian, J., Caroti, D., Arciszewski, T., & Ståhl, T. (2019). Unfounded beliefs among teachers: The interactive role of rationality priming and cognitive ability. Applied Cognitive Psychology, 33(4), 720-727.

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21St century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD education working papers, no. 41. *OECD Publishing (NJ1).*

Ennis, R.H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. Educational Leadership, 43, 44-48.

Pasquinelli E., Farina M., Bedel A., Casati Roberto. (2020). Définir et éduquer l'esprit critique: Rapport produit dans le cadre des travaux du Work Package 1 / Projet EEC -Éducation à l'esprit critique (ANR-18-CE28-0018. Rapport de recherche Institut Jean Nicod.

Romainville, Marc. (2023). À l'école du doute. Presses Universitaires de France.

Mots-Clés: pensée critique, dispositifs didactiques, enseignement secondaire

Le développement des postes à profil dans l'Education nationale : une transformation des logiques des carrières enseignantes ?

Samuel Rin * [1]

[1] Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education [Dijon] – Université de Bourgogne – France

En France, les carrières des enseignants du secteur public sont régies par " le mouvement ", un système d'affectation basé sur un barème de points qui classe les vœux de mobilité des professeurs du premier degré (au niveau intra et interdépartemental) et du second degré (académique et national). Toutefois, les trente dernières années ont vu se développer les " postes à profil ", un dispositif d'affectation alternatif qui contourne les règles traditionnelles. Après publication et diffusion des fiches de ces postes, les candidats sont sélectionnés lors d'un entretien sur la base de leur profil, sans tenir compte du barème.
Introduits au début des années 1990 dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire, les postes à profil ont progressivement été étendus, notamment avec l'autonomie croissante accordée aux établissements secondaires (Buisson-Fenet, 2009). Dans les années 2010, l'augmentation et la diversification de ces postes ont dépassé le cadre de l'éducation prioritaire. Désormais, la création de ces postes peut être décidée au niveau local (inspections d'académies départementales et rectorats) mais également au niveau national (ministère). Selon certains rapports publics, une augmentation des postes à profil favoriserait une gestion plus qualitative des ressources humaines, en prenant " en compte l'adaptation des profils professionnels aux besoins des élèves et au projet d'établissement(1) ", et permettrait de dessiner " les contours d'une autre carrière enseignante(2) ". Depuis le Grenelle de l'Éducation en 2020, ce dispositif connaît une nouvelle impulsion, avec la création d'un " mouvement sur postes à profil " permettant aux enseignants de poser des candidatures au niveau national pour " des postes qui requièrent des compétences, qualifications ou aptitudes particulières en lien avec le projet de l'école ou de l'établissement, les caractéristiques territoriales ou avec les missions du poste(3) ".

Il est ainsi pertinent de s'interroger sur les effets de ce dispositif alternatif d'affectation. Dans quelle mesure les postes à profil peuvent-ils transformer durablement les carrières enseignantes ? Pour explorer cette question, il s'agira d'examiner les postes à profil tant du point de vue de l'offre, en analysant les postes proposés, que de la demande, en étudiant les parcours et les motivations des enseignants candidats.

Cette communication présentera les premiers résultats d'une recherche de thèse, en se focalisant sur son premier volet : l'offre des postes à profil. Les étapes du développement des postes à profil dans l'Education nationale seront retracées, en lien avec les principales réformes de l'emploi public et les évolutions du métier d'enseignant. À partir d'entretiens menés avec des professeurs,

*Intervenant

des représentants syndicaux et des responsables RH des rectorats et DSDEN, ainsi que de l'étude d'archives, nous décrirons les positions et les rôles des différents acteurs.

L'expansion des postes à profil est susceptible de transformer les conditions d'affectation et de mobilité, impactant ainsi les dynamiques des carrières enseignantes. Ces recrutements profilés pourraient engendrer de nouvelles inégalités parmi les personnels enseignants, en favorisant ceux qui détiennent plus de ressources culturelles, temporelles ou sociales. S'ils facilitent la mobilité géographique, ces postes construisent aussi des carrières ascendantes ou atypiques (Bertron, Farges & Velu, 2023), dont il s'agirait d'interroger les bénéfices pour le service public d'éducation. Ce sujet touche également à la question de l'attractivité des métiers de l'enseignement : les modalités des premières affectations constituent un obstacle majeur à l'attractivité de la profession (Périer, 2024) et représentent un motif récurrent de mise en disponibilité voire de démission pour les néo-titulaires. Enfin, nous nous demanderons si les postes à profil offrent, comme l'avancent leurs promoteurs, de nouvelles perspectives de carrière, en valorisant des parcours individualisés fondés sur les compétences personnelles des enseignants.

(1)Cour des comptes. (2017). *Gérer les enseignants autrement, une réforme qui reste à faire.* Rapport thématique de la Cour des comptes, octobre 2017.

(2) Sénat (2018). *Mission d'information sur le métier d'enseignant.* Rapport d'information, n○690, déposé le 25 juillet 2018.

(3) Site du ministère de l'Education nationale.

Bibliographie

Bertron, C., Farges, G., & Velu, A. (2023). " Du piment et des casseroles. La cuisine des carrières des enseignant·es de lycée au prisme de l'engagement professionnel ". *Revue française de pédagogie*, n○ 221, pp. 47-70.

Buisson-Fenet, H. (2009). *L'administration de l'Éducation nationale.* PUF.

Demailly, L. (1999). " En amont et en aval du slogan "Gérer les compétences", la question du pilotage politique du service public d'éducation". *Recherche et formation*, n○ 30, pp. 7-22.

Mathou, C., Sarazin, M. & Dumay, X. (2023). 'Reshaped teachers' careers? New patterns and the fragmentation of the teaching profession in England'. *British Journal of Sociology of Education*, 44(3), pp. 397–417.

Périer, P. (2024). " Enseignant, un métier impossible? L'attractivité du professorat du secondaire selon les étudiants et étudiantes de licence ". In : *En quête d'enseignants. Regards croisés sur l'attractivité d'un métier*, G. Farges et L. Szerdahelyi, Rennes, PUR.

Pons, X. (2024), *La fabrique des politiques d'éducation: la rapidité sans la qualité !* Paris, PUF (Education et société).

Mots-Clés: carrières enseignantes, politiques éducatives, sociologie

Le jeu vidéo Les Sims : un espace professionnalisant pour les futur.e.s infirmier.e.s ?

Laetitia Audin * [1,2]

[1] HSRT ED 556 – Université Rouen Normandie – France
[2] Laboratoire Cirnef EA 7454 – Université de Rouen Normandie – France

Il est parfois complexe pour les étudiant·e·s en soins infirmiers (ESI) de dispenser des soins d'hygiène corporelle (SHC) pour, sur et avec autrui. Différentes dimensions rendent ce soin complexe, et tout particulièrement, l'imprévisibilité de la rencontre interpersonnelle mais aussi l'inéluctable corporalité (Crossan et Mathew, 2013; Delomel, 1999; Lawler, 1991; Mercadier, 2002/2008; Mao, Van, Cheong et Tam, 2024) de la personne prise en soin et des étudiant.e.s. En outre, le contexte institutionnel contemporain où prime désormais la rationalité instrumentale, peut se révéler source de désenchantement pour les ESI (Graber et Haberey-Knuessi, 2017) qui peinent à exprimer leurs valeurs soignantes lors de ces soins de l'intime.
Cette recherche vise à questionner le potentiel formatif du jeu vidéo grand public : *Les Sims* dans le processus de professionnalisation des futur·e·s infirmier·e·s. Le rapport qu'ils établissent, pour certain·e·s, entre ce jeu de simulation du prendre soin dans un univers virtuel et le prendre soin qu'ils élaborent lors de leur pratique soignante pourrait les aider à apprivoiser plus sereinement la complexité de soi et d'autrui lors de la réalisation des SHC.

En congruence avec les théories winnicottiennes (1971), le protocole de recherche s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique. Il a été proposé à dix ESI de s'adonner à ce jeu vidéo puis de participer à deux entretiens non-directifs. Le premier entretien était consacré à la pratique vidéoludique, et selon la volonté des ESI, il pouvait être médié par le jeu *Les Sims 3* ou *Les Sims 4* (additionné de l'extension *Les Sims au travail*, laquelle propose d'évoluer au sein d'un hôpital). Lors du deuxième entretien, il était demandé aux ESI de s'exprimer le plus librement possible sur la thématique des SHC.

Il apparaît que le rapport à l'avatar des joueu·r·se·s, mais aussi l'humour et l'immense liberté d'action des *Sims* confèrent à ce jeu un potentiel de transitionnalité particulièrement intéressant. Le joueu·r·se s'incarne dans et à travers l'avatar, ce qui est une caractéristique du médium vidéoludique. En répondant aux différents besoins de cet être de pixels (s'alimenter, se distraire, se laver, etc.), le joueu·r·se fait l'expérience des fondements du *care*. Mais le degré d'identification à l'avatar fluctue selon les séquences de jeu. C'est pourquoi, l'ESI peut être amené à expérimenter une e-empathie, dirigée envers lui-même mais aussi envers un autrui numérique. Un dernier point également étayé par la mise en scène des patient·e·s-*Sims* et/ou des autres avatars potentiellement créés (conjoint·e(s), enfant(s)). De même, grâce à la prise en soin des différents membres d'une famille avatarielle, le futur·e infirmier·e peut être amené à expérimenter sa biparentalité

*Intervenant

et/ou sa bigénérationnalité psychiques internes, deux conditions du prendre soin d'autrui. Enfin, l'entretien post-séquence de jeu étaye l'appropriation des expériences subjectives induites par la pratique des *Sims* et soutient un travail de liaison et de déliaison en direction de la sphère professionnelle.
Ainsi, *Les Sims* permettraient à certain·e·s joueu·r·se·s de s'inscrire dans une aire intermédiaire d'expérience, étayant un processus de réunion, à même de faire découvrir aux ESI leur soi, dans un moment subjectalisant. De ce fait, l'expérimentation, même partielle et numérique, des différentes phases d'un *care* vidéoludique peut favoriser la mise en œuvre de la créativité (au sens winnicottien) des étudiant·e·s. C'est en cela que l'intégration d*es Sims,* dans leur curriculum de formation, peut étayer la professionnalité des futur·e·s infirmier·e·s et concourir à la qualité des SHC dispensés.

Mots-Clés: professionnalisation, jeu vidéo, soins

Le métier d'enseignant à l'épreuve du signalement des violences intrafamiliales sur mineur.e.s

Delphine Pelissier * [1]

[1] École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université, CY Cergy Paris Université : EA4507, CY Cergy Paris Université – France

Dans la sphère sociale, les violences intrafamiliales sur mineur.e.s-VIFM suscitent spontanément de vives réactions émotionnelles d'indignation morale et d'horreur. Leurs traitements médiatiques sur les registres du scandale et à la rubrique des faits divers renforcent la perception intolérable de ce problème social. Pourtant, les analyses scientifiques en sociologie (Cothenet, 2004 ; Schultheiss, Frauenfelder, Delay 2007 ; Bastide, Hervouet, 2023) révèlent la complexité de la problématique et son ampleur statistique (Virage, 2015 ; Genèse, 2021).
Sur le territoire français, 1 femme sur 4 et 1 homme sur 5 déclarent avoir vécu des violences intra ou para-familiales avant 18 ans qu'elles soient psychologiques, physiques ou sexuelles (Virage, 2015) et seules 55% des victimes disent en avoir parlé (Genèse, 2021). Si les VIFM représentent en premier lieu des évènements traumatiques pour les enfants victimes (Salmona, 2018), elles apparaissent également comme des épreuves pour l'entourage protecteur qui dépiste le danger, le dénonce et ainsi brise les silences (Romito, 2006 ; Dussy, 2009 ; Lemitre, 2023).
Dans l'École, les professionnels scolaires sont tenus d'effectuer leurs signalements aux services sociaux académiques. Cette obligation lorsqu'elle est portée par les assistants de service sociaux confère à ces agents une mission de " contrôle social " et révèle la cristallisation de tensions, de dilemmes et d'enjeux croisés (Serre, 2019). Mais qu'en est-il pour les enseignants soumis eux-aussi à cette obligation et en contact direct, constant et prolongé avec les élèves ? En raison de cette proximité avec les élèves, les professeurs sont susceptibles de recevoir des révélations de violences intrafamiliales et en vertu de leurs connaissances, ils sont placés en " première ligne " du repérage des VIFM (Abrahams et al, 1992 ; Crenshaw et al., 1995 ; Keller, 2006). Au-delà des missions d'instruction et d'éducation qui apparaissent principales et soumises à des " défis " (Barrère, 2017), comment les violences intrafamiliale.s et leurs signalements mettent-ils à l'épreuve le métier d'enseignant? Les professeurs peu sensibilités et pas formés aux thématiques de protection de l'enfance abordent le repérage et le signalement des VIFM à partir de leurs propres expériences (Pélissier, 2022), par conséquent, comment ces appréhensions s'inscrivent-elles dans leurs rapports à l'institution et aux équipes pédagogiques ?
Cette communication propose d'explorer cette question en regardant les VIFM comme un problème scolaire et une nouvelle problématique éducative (Moignard, 2018), en mobilisant les données d'une thèse en cours, en sciences de l'éducation et de la formation, menée sur le territoire de La Réunion. La méthodologie mixte utilisée combine des données quantitatives, issues de la passation en cours, d'un questionnaire distribué auprès d'une population de 15 000 enseignants affectés de la maternelle au lycée et de données qualitatives provenant d'entretiens (n=30) sur

*Intervenant

l'expérience des professeurs dans le repérage et le signalement des VIFM.
La communication s'intègre dans la thématique n◦ 2 du colloque de l'AREF 2025, consacrée à l'évolution de la formation et du métier d'enseignant, elle s'organise en deux parties.
Dans un premier temps, le concept de violences intrafamiliales sur mineurs sera étudié à partir du croisement original d'une analyse de la littérature scientifique en sociologie et d'une analyse historique de la documentation institutionnelle, sur le processus de signalement des VIF en contexte scolaire.
Dans un second temps, les premiers résultats de l'enquête doctorale seront présentés pour regarder quantitativement et qualitativement ce que les VIFM et leur signalement révèlent des épreuves du métier d'enseignant.

Mots-Clés: violences, famille, école

Le profil des compétences communicationnelles de la personne enseignante : la clé vers la réussite des personnes étudiantes à distance au postsecondaire

Chantal Bois * [1]

[1] Université dÓttawa, Ontario – Canada

Depuis longtemps, la relation pédagogique est mise de l'avant dans le domaine de l'enseignement postsecondaire que ce soit en présentiel ou à distance. Cette relation est définie dans le triangle d'Houssaye par l'action de FORMER et se situe entre la personne enseignante et la personne apprenante. C'est ce lien qui permet à la personne enseignante de donner de la rétroaction à la personne étudiante, plus spécifiquement par la fonction conative de Jakobson. En effet, cette rétroaction fait réagir la personne étudiante et initie des interactions avec cette dernière. Cependant, il est important de dépasser ce stade et de permettre une collaboration, une coconstruction et une cocréation entre la personne enseignante et la personne étudiante en formation à distance (Telio, Regehr et Ajjaw, 2016). La personne enseignante place donc la personne apprenante dans une position qui lui permet d'être partie prenante de sa propre formation, ce qui favorise non seulement une relation, mais encore plus une alliance pédagogique avec la personne enseignante (Bioy et Bachelart, 2010). Cette communication présente certains éléments démontrant la pertinence de s'intéresser aux compétences communicationnelles des personnes enseignantes à distance au postsecondaire et comment les caractéristiques des interactions entre la personne enseignante et la personne étudiante favorisent la motivation de cette dernière.

Ces interactions qui présentent des actes d'intersubjectivation contribuent à une compréhension mutuelle des objectifs visés par les deux parties à la suite d'une certaine négociation. Ainsi, il est aussi important pour la personne enseignante de collaborer avec les personnes étudiantes pour déterminer le meilleur cheminement à suivre pour accéder à la réussite académique (Despland et al., 2000). Pour qu'il y ait une collaboration, ces éléments se passent dans un climat de confiance permettant à la personne étudiante d'être à l'aise dans son cheminement académique (Le Gall, 2012). Et pour comprendre comment ces interactions, réalisées dans la confiance, peuvent aider la personne apprenante dans son cheminement scolaire, cette recherche doctorale a analysé les compétences communicationnelles des personnes enseignantes lors des interactions avec les personnes étudiantes en FAD. Des actions concrètes que la personne enseignante peut poser ont permis de comprendre comment ces compétences communicationnelles peuvent créer une alliance pédagogique et motiver les personnes étudiantes.

Dans le cadre de cette recherche, un référentiel de compétences communicationnelles pour la création d'une alliance pédagogique a été construit à l'aide d'une revue de littérature et d'entrevues avec des personnes enseignantes et des personnes étudiantes de la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) de l'Université Laval. Cinq registres de compétences communicationnelles dans une FAD

*Intervenant

ont été identifiés, celui d'initier, de développer, de maintenir, de renouveler et de conclure une alliance pédagogique (Bois, 2023). Ces derniers sont présents dans le cycle de l'alliance pédagogique en formation à distance dans un cours.
Du point de vue méthodologique, les résultats de cette recherche s'inscrivent dans une démarche mixte. Deux questionnaires ont été utilisés, un questionnaire servant à identifier les cinq registres de C.C., élaboré à partir du référentiel construit théoriquement et l'utilisation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) servant à identifier les types de motivation présents en début et en fin de session, lors de la mobilisation de ces registres de C.C. par la personne enseignante dans 37 cours de formation à distance. Il est à noter qu'une session est définie à l'Université Laval au Québec comme ayant une durée de 15 semaines à raison de 3 heures de cours par semaine. L'EME est basée sur le continuum de Deci et Ryan qui présente des types de motivation de l'amotivation à la motivation extrinsèque.
Enfin, les résultats de cette recherche ont révélé, entre autres, que lorsque les enseignants réussissent à créer une alliance pédagogique avec les personnes étudiantes, en mobilisant ces cinq registres de C.C., la motivation intrinsèque des personnes étudiantes augmente et l'amotivation diminue durant la session. L'enseignant qui établit son profil de C.C. développera les registres de C.C. adéquats pour susciter la motivation des étudiants et possiblement la réussite dans leurs cours à distance (Bois, 2023).

Bioy, A. et Bachelart, M. (2010). L'alliance thérapeutique: historique, recherches et perspectives cliniques. Perspectives Psy, 49(4), 317 326.

Bois, C. (2023). Mieux communiquer pour motiver les étudiants par une alliance pédagogique en formation à distance au postsecondaire. (thèse de doctorat, Université Laval). CorpusUL. https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/4cdb3525-0571-467c-842e-46e1c4b4f517/content
Despland. J.-N. et al. (2000). L'alliance thérapeutique: un concept empirique. Revue Médicale Suisse, 4. https://www.revmed.ch/RMS/2000/RMS-2315/20758

Le Gall, V. (2012). La construction de la confiance : le cas des alliances stratégiques en biotechnologie (thèse de doctorat, HEC Montréal affiliée à l'université de Montréal). http://biblos.hec.ca/biblio/theses/

Telio, S., Ajjawi, R., Regehr, G. (2015). The "Educational Alliance" as a Framework for Reconceptualizing Feed-back in Medical Education. Academic Medicine, 90(5), 609-614. doi: 10.1097/ACM.0000000000000560

Mots-Clés: Compétences, Communication, Motivation

Le travail d'orientation des enseignant·e·s

Chloé Pannier * [1], Erwan Lehoux * † [2,3], Carole Daverne-Bailly *

, Zïa Ceccone *

[4], Paul Lehner *

, Caroline De Pascale *

, Florence Legendre *

, Samuel Pinto *

[5], Alexie Geers *

[1] Centre de recherche en éducation de Nantes – Nantes Université – France
[2] CIRCEFT-ESCOL – CIRCEFT ESCOL – France
[3] Laboratoire des Dynamiques Sociales – Université de Rouen Normandie, Institut de Recherche Interdisciplinaire Homme et Société – Place Émile Blondel - 76130 Mont-Saint-Aignan, France
[4] CMH - Ined - EHESS – Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), INED – France
[5] Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (CIRCEFT- ESCOL) – Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis : EA4384, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – Université Paris 8 2 rue de la Liberté 93526 Saint-Denis Cedex Université Paris-Est Créteil Val de Marne 61 avenue du Général de Gaulle 94010 Créteil Cedex, France

À côté de la transmission, les enseignant·e·s jouent un rôle plus ou moins prononcé dans l'orientation des élèves. En Belgique comme en France, ils participent, au travers du conseil de classe, aux décisions d'orientation, et peuvent de fait fermer l'accès à certaines filières d'enseignement. En France, depuis 2018, les professeurs principaux ont par ailleurs vu leur mandat renforcé en matière d'information et d'accompagnement à l'orientation. Si certains travaux mettent en évidence des normes partagées (recours à la catégorie de projet, tendance à psychologiser les enjeux d'orientation), nombreux sont ceux qui insistent sur l'appropriation différenciée de ce travail d'orientation. Les enseignant·e·s se distinguent selon leur implication ou la conception de leur rôle, ce qui se traduit par des pratiques variées : individualisation plus ou moins prononcée de l'accompagnement des élèves, objectif de réalisation de soi ou plus stratégique, perspective plutôt élitiste ou égalisatrice, etc. Ces différences peuvent s'expliquer à la fois par des configurations locales (volume d'heures dédiées dans l'emploi du temps, degré de cohésion des équipes pédagogiques, type de public accueilli) et l'identité des établissements, ainsi que par

*Intervenant
†Auteur correspondant: erwan.lehoux@gmail.com

des facteurs propres à chaque enseignant·e (genre, âge, ancienneté, statut, qualification, discipline d'exercice, engagements syndicaux et politiques, etc.), invitant à resituer leur implication dans leur trajectoire biographique. Ce symposium poursuivra un triple objectif. Premièrement, il s'agira d'affiner la connaissance et la compréhension du travail d'orientation réalisé par les enseignant·e·s, des instruments qu'ils mobilisent et des éventuelles collaborations auxquelles ce travail donne lieu, et d'explorer de façon plus systématique les facteurs qui expliquent les différences observées. Deuxièmement, il contribuera à identifier des pratiques professionnelles grâce auxquelles certain·e·s enseignant·e·s parviennent à prendre leur place dans le travail d'orientation des élèves et à développer en la matière des collaborations professionnelles, tout en articulant ce travail avec leur mission d'enseignement. Troisièmement, il interrogera la manière dont ce travail d'orientation et les recompositions des mandats enseignants, transforment ou prolongent les mécanismes de (re)production des inégalités scolaires en fonction de l'origine sociale, du genre et de l'assignation ethno-raciale.

Communication 1

Accompagner et recruter : le double mandat des enseignants face à la réforme du baccalauréat

Zia Ceconne

Le 16 juillet 2018, Jean-Michel Blanquer annonce une réforme majeure du baccalauréat général en France, remplaçant les trois séries traditionnelles par un choix libre de trois enseignements de spécialité en Seconde. Cette réforme intervient dans un contexte de renforcement progressif du rôle des professeurs principaux dans l'orientation scolaire.

La réforme du baccalauréat général soulève des questions sur les logiques qui orientent le choix des enseignements de spécialité des élèves de Seconde, lesquels disposent de manière inégale de capacités d'anticipation et de "capital informationnel" en matière d'orientation (Masy, 2013). Elle interroge également le rôle des enseignants dans ce processus. Si les pratiques d'accompagnement à l'orientation des enseignants de Terminale, en particulier depuis l'arrivée de Parcoursup, ont été examinées dans plusieurs études (Geers, Legendre et Pinto, 2024; Lehner et Pin, 2024), leurs pratiques d'orientation en Seconde demeurent en revanche peu documentées. Pourtant, les spécialités choisies par les élèves en fin de Seconde semblent jouer un rôle déterminant dans les filières post-bac qui leur seront accessibles, contribuant ainsi au processus de reproduction sociale.

Dans un contexte où les enseignants sont à la fois juges et parties, quelles logiques guident leur accompagnement dans le choix des spécialités des élèves, comment naviguent-ils entre les exigences parfois contradictoires de leurs différents rôles dans ce processus décisionnel, et dans quelle mesure leurs pratiques contribuent-elles à la reproduction des inégalités?

Cette communication s'appuie sur les résultats de mes recherches doctorales qui étudient les choix d'orientation au lycée en fonction de l'espace géographique de socialisation et de scolarisation des élèves, dans le but d'enrichir les connaissances sur la dimension socio-spatiale des inégalités scolaires. J'effectue une enquête ethnographique multi-située et longitudinale de la Seconde à la Terminale (3 ans) dans trois lycées spatialement contrastés, mais ayant un IPS similaire : un lycée en centre-ville de Lyon, un lycée périurbain à 40 minutes de Lyon, et un lycée à Nevers. De janvier à juillet 2024, j'ai suivi finement deux classes de Seconde dans chacun de trois lycées. L'ethnographie a consisté à : 1) assister aux cours avec les élèves, 2) observer les coulisses du monde enseignant (cantine, salle des profs), et 3) participer aux événements liés à l'orientation (réunions parents-professeurs, conseils de classe, forums, portes ouvertes et présentations des spécialités). En complément, j'ai réalisé 10 entretiens formels et 4 informels avec des professeurs principaux (PP) de Seconde.

Mon enquête de terrain révèle qu'en plus de leur mission d'enseignement, les enseignants endossent deux responsabilités supplémentaires, qu'ils mettent en pratique de manière différenciée. Ces deux responsabilités constituent le plan de la communication : d'une part, accompagner et conseiller les élèves dans la recherche d'une "terre d'accueil" pour l'année suivante, et d'autre part, recruter leurs futurs élèves.

Premièrement, si la réforme Blanquer visait à permettre aux lycéens de choisir leurs spécialités "à la carte" en fonction de leurs goûts et de faciliter un continuum avec leurs projets d'études post-bac, en pratique, les enseignants incitent les élèves à choisir leurs spécialités selon deux logiques distinctes : 1) leurs notes en Seconde pour sécuriser leur parcours, et 2) leurs projets professionnels. Cet accent mis sur le projet professionnel plutôt que vers les études supérieures découle de la division du travail entre les PP selon les niveaux. Les PP de Terminale, habitués à accompagner leurs élèves sur Parcoursup disposent de connaissances – certes limitées et partielles – des formations du supérieur qui reposent sur leur socialisation professionnelle et leur expérience personnelle. En revanche, les PP de Seconde, souvent reconduits d'une année à l'autre, ne bénéficient pas de cette socialisation et, faute de formations spécifiques, sont encore moins familiers avec les attendus des filières post-bac. Toutefois, les pratiques, l'investissement et les outils utilisés par les PP de Seconde pour accompagner leurs élèves dans le choix des spécialités varient en fonction de leur âge, genre, discipline, trajectoire biographique, politique et universitaire (Pannier et Michaut, 2024).

Deuxièmement, la réforme Blanquer semble avoir intensifié la concurrence entre les spécialités dans les établissements secondaires. Dans ce contexte, les enseignants se voient dotés d'un "nouveau" mandat professionnel : l'auto-promotion de leur enseignement. En pratique, les enseignants d'une même discipline collaborent lors des journées d'orientation clé, comme les "présentations des spécialités", pour faire face à deux enjeux principaux : 1) assurer un discours conforme aux attentes du programme pour recruter le "bon public" et transmettre leurs savoirs sans abaisser le niveau exigé des programmes (Barrère, 2017); 2) publiciser leur spécialité et attirer des élèves afin de sécuriser leurs conditions de travail futures, évitant ainsi la suppression de postes ou la réduction d'heures.

Face à cette compétition entre spécialités, une logique de "quasi-marché scolaire" émerge (Dupriez et Dumay, 2011) : les enseignants ajustent leurs discours et leurs stratégies en fonction de l'attractivité perçue de leur matière et la clientèle qu'ils estiment pouvoir recruter. Dans une démarche inductive, je présenterai trois types de stratégies distinctes de mise en valeur de leur spécialité, selon la position de leur discipline dans la hiérarchie socio-scolaire et professionnelle : d'un côté, les spécialités dominantes, regroupant les enseignants de mathématiques, physique et anglais; de l'autre, les spécialités dominées, comprenant les enseignants de HLP, espagnol et arts. Entre ces deux catégories se trouvent les enseignants des spécialités SVT, SES et HGGSP, où l'enjeu du recrutement semble être le plus marqué.

Mots-clés

Accompagnement à l'orientation ; Enseignants ; Réforme du baccalauréat général

Bibliographie

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants.* Armand Colin.

Dupriez, V., & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : Au bénéfice de qui? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 176.* https://doi.org/10.4000/rfp.3201

Geers, A., Legendre, F., & Pinto, S. (2024). Opacités et implicites : Ce que Parcoursup fait au groupe professionnel des enseignant·es. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *72*. https://doi.org/10.4000/11w29

Lehner, P., & Pin, C. (2024). L'accompagnement à l'orientation par les professeurs principaux de Terminale. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *72*. https://doi.org/10.4000/11w21

Masy, J. (2013). La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir. *SociologieS*. https://doi.org/10.4000/sociologies.4287

Pannier, C., & Michaut, C. (2024). Les enseignants de lycée à l'épreuve de l'éducation à l'orientation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 72*. https://doi.org/10.4000/11w23

Communication 2

Le travail d'orientation des enseignants : facteurs explicatifs de leurs pratiques et logiques d'engagement différenciées

Carole Daverne-Bailly et Erwan Lehoux

Depuis plusieurs décennies, les établissements du secondaire sont invités à aider davantage les élèves dans leur orientation, afin de leur permettre d'en être acteurs. Les mesures institutionnelles les plus récentes – la loi orientation et réussite des étudiants et la réforme du lycée (2018) – instaurent un renforcement humain et temporel de l'accompagnement à l'orientation. Le rôle central des professeurs principaux est souligné (Lehner & Pin 2024), alors même que les enseignants considèrent l'orientation comme " périphérique par rapport à la transmission des connaissances " (van Zanten 2015, 86) ; manquent de formation, de temps et d'espaces dédiés à l'orientation ; qu'ils sont confrontés à l'opacité du fonctionnement de Parcoursup (Pannier & Michaut 2024) ; qu'ils sont sans revalorisation salariale (Frouillou, Pin & van Zanten 2020) ; que le contour de leurs missions est relativement flou (Geers, Legendre & Pinto 2024).

Des travaux émergents (cf. notamment *Éducation et socialisation*, 2024 ; *Éducation et société*, à paraître) ont mis en évidence des manières de faire différenciées : ils proposent des typologies d'enseignants, allant de l'" empêché " à l'" expert-conseil ", ou encore dégagent des modèles d'information et d'accompagnement des élèves à l'orientation, tels que le modèle minimum de la conformité procédurale ou celui de l'élitisme académique. D'autres mettent en évidence des logiques d'engagement, dont une qui vise à protéger les élèves des territoires enclavés de la concurrence impitoyable des formations prestigieuses.

Les résultats de ces travaux, qui soulignent tous l'inégal degré d'engagement des enseignants, sont toutefois éclatés et difficilement comparables, pour plusieurs raisons essentielles. Premièrement, ils restent circonscrits à un faible nombre d'établissements (de la monographie à six lycées), aux profils contrastés (public et privé ; indices de position sociale élevé ou non ; formations post-baccalauréat ou non ; lycée d'enseignement général et technologique et/ou professionnel) et situés dans des zones géographiques différentes (Paris, Île-de-France, une académie du Grand-Ouest ; urbain, péri-urbain et rural). Deuxièmement, ils ne portent pas nécessairement sur les mêmes acteurs (enseignants, professeurs-documentalistes, conseillers principaux d'éducation, psychologues de l'éducation nationale et/ou personnels de direction). Troisièmement, au-delà de ces différences de corpus, ils renseignent assez peu sur les pratiques (c'est-à-dire ce qui est fait) et sur les conceptions de l'orientation et de l'éducation en général sur lesquelles elles reposent (c'est-à-dire les logiques qui sous-tendent ces pratiques). Par exemple, certains acteurs de l'orientation proposent

plutôt à leurs élèves d'explorer les filières de l'enseignement supérieur, tandis que d'autres les amènent à mieux se connaître, mais les pratiques concrètes sont peu documentées (travail collectif ou individuel, travail formalisé ou non, supports mobilisés, temporalités, etc.), tout comme les logiques qui animent ces acteurs (postures réfléchies et défendues comme telles ou postures adoptées par défaut et dans l'urgence d'une réponse à une injonction venue d'en haut ; élèves considérés dans une logique méritocratique, stratégique ou paternaliste, etc.). Quatrièmement, les différents travaux s'avancent peu sur les facteurs explicatifs des différences observées et, lorsqu'ils s'y risquent, les résultats sont parfois divergents ; c'est le cas des agrégés, parfois définis comme particulièrement investis en raison du temps dont ils disposent, parfois décrits comme désengagés.

Cette communication a pour ambition de dépasser, pour parties, les limites identifiées précédemment. D'une part, elle se concentre sur une catégorie d'acteurs, les enseignants. D'autre part, en prenant appui sur les typologies existantes, elle vise non seulement à les reconstruire (c'est-à-dire à les rendre opérationnelles et à monter en généralité), mais aussi à croiser les pratiques et les logiques d'engagement, afin de faire émerger différents profils d'enseignants. Enfin, elle a pour objectif d'interroger les variables susceptibles d'expliquer les pratiques et logiques d'engagement différenciées des enseignants, qu'elles soient personnelles (âge, genre, engagements), professionnelles (ancienneté, discipline, statut, syndicalisme) ou relatives au contexte d'exercice (public/privé, offre de formation, sociologie du public accueilli, zone géographique, voie d'enseignement).

La communication prend appui sur des matériaux croisés, issus de la recherche Orlysup (PIA3 100 % IDT) et d'une thèse en cours. Elle mobilise des entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants (68), dans des contextes variés (14 établissements répartis sur deux régions, situés aussi bien en zone rurale que dans l'agglomération parisienne, dans des quartiers plutôt favorisés ou classés politique de la ville). Les entretiens sont tous retranscrits ; l'analyse des données recueillies est en cours.

Mots-clés

Accompagnement à l'orientation ; Lycée ; Métier enseignant

Bibliographie

Frouillou, L., Pin C. & Van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? *L'Année sociologique, 70*(2), 337-363

Geers, A., Legendre, F. & Pinto, S. (2024). Opacités et implicites : ce que Parcoursup fait au groupe professionnel des enseignant.es. *Éducation et socialisation, 72.* https://doi.org/10.4000/11w29

Lehner, P. & Pin, C. (2024). L'accompagnement à l'orientation par les professeurs principaux de Terminale. *Éducation et socialisation, 72.* https://doi.org/10.4000/11w21

Pannier, C. & Michaut, C. (2024). Les enseignants de lycée à l'épreuve de l'éducation à l'orientation. *Éducation et socialisation, 72.* https://doi.org/10.4000/11w23

Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie, 16*(1), 80-92.

Communication 3

" Avoir un " bon projet ". La construction du portrait de l'élève motivé, une alternative au redoublement pour les professeurs en conseil de classe

Lorsqu'il s'agit d'attribuer le redoublement, le choix des enseignant·e·s se fonde sur des critères qui dépassent largement la note scolaire obtenue pour inclure l'appréciation de la famille (de son caractère pédagogiquement soutenant, de la qualité de son partenariat avec l'école), l'attitude en classe ou encore la maturité de l'élève. Par ailleurs, le recours au redoublement fait intervenir d'autres fonctions que celles strictement pédagogiques, puisque l'hétérogénéité des groupes, l'image de l'établissement, ou encore l'autonomie du travail enseignant remplissent des fonctions latentes aux usages de ce dispositif (Draelants, 2008).

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) les élèves ne construisent pas de projet d'orientation en fin de 3e, ce qui n'empêche pas qu'ait lieu leur répartition entre filières générales, techniques et professionnelles à ce niveau scolaire. En outre, cette année est particulièrement critique pour un certain nombre d'entre eux, puisqu'elle a les taux de redoublement les plus élevés de l'ensemble du curriculum scolaire (FWB, 2022, 2023, 2024). Dans ce contexte, la réorientation incarne une alternative au redoublement au travers du recours à l'Attestation d'Orientation B (AOB) : qui acte la réussite d'une année scolaire, tout en fermant l'accès à une filière (généralement celle de l'enseignement général).

Par ailleurs, la FWB a les taux de redoublement les plus élevés de l'OCDE, et depuis qu'elle est entrée dans un pilotage des établissements scolaires par les résultats, l'objectif contractualisé de baisse du recours au redoublement s'est réactualisé, et concerne 54 % des établissements (FWB, 2024). Ceci renforce les enjeux autour des alternatives au redoublement, qu'il s'agisse de promouvoir ou de reléguer via l'AOB.

Au niveau du jugement enseignant, Pascal Bressoux (2018) pointe l'effet performatif et prédictif de l'évaluation des performances des élèves, qui identifie des attributs propres aux filières auxquels les professeurs les destinent. Ce jugement est influencé " par des caractéristiques telles que l'origine sociale, le groupe ethnique, le sexe " (idem, p. 19). En fin de 3e, " l'appartenance à un collège exerce un impact fortement variable selon les caractéristiques scolaires des élèves, cet impact étant particulièrement marqué chez les élèves moyens " (Duru-Bellat & Mingat, 1988, p. 656), dans les autres cas, plus éloignés de la moyenne, les points surdéterminent le jugement enseignant (*ibid*). Des ethnographies en conseil de classe, ont montré que la décision des enseignant·e·s faisait intervenir non seulement la réputation de l'établissement scolaire (André, 2012), mais aussi des appartenances sociales telles que le genre, la race ou la classe, amenant Lise Madeleine Gremion-Buchet (2012) à parler de mise en scène pour qualifier la production négociée de l'échec scolaire.

En conséquence, loin d'être le simple reflet des résultats scolaires obtenus, l'orientation " est le produit de mécanismes institutionnels d'allocation des élèves dans les différents établissements " (Palheta, 2023, p. 118), c'est pour cela que la question de la manière dont se construit la répartition des élèves en fin de 3e est une question aussi centrale dans l'analyse des systèmes éducatifs.

Pour aborder cette question, nous nous appuierons sur la sociologie pragmatique, en considérant que l'exigence de réduction des usages du redoublement, les doutes relatifs à la pertinence de ce dispositif, et les alternatives potentielles que constituent la réorientation et la promotion constituent une forme d'épreuve structurelle dont la réponse se décline selon les cas d'élèves. Une épreuve est autant un rapport de force qu'un moment de crise d'une représentation (Latour, 2007). Nous aborderons la notion de rapport de force au travers des mises en équivalences – des comparaisons entre élèves – qui reflètent les rapports hiérarchisés entre groupes sociaux. Quant à la notion de représentation, elle sera abordée sous l'angle de son inscription dans l'action dans

laquelle s'élabore le jugement professoral.

Les données empiriques sont issues d'une enquête menée dans le cadre d'une thèse qui vise à construire une sociologie du redoublement et à analyser les diverses déclinaisons du phénomène selon les établissements scolaires, les jugements enseignants, et les parcours scolaires d'élèves. L'enquête porte sur l'année de 3e au travers de 4 établissements distingués selon l'aire géographique (urbain, rural, périurbain), la composition (populaire, mixte, privilégiée) et la filière (général, technique, professionnel). Dans ces entités, nous avons mêlé des observations ethnographiques de conseil de classe (350h), ainsi que des entretiens avec des enseignants (N=40), échantillonnés selon la matière enseignée et l'appartenance à divers groupes sociaux.

Nous montrerons que le discours sur l'élève au travers de la notion de projet est fondamentalement ambigu puisque certains élèves se voient sanctionnés par un redoublement, justifié par un manque de motivation pour les filières générales – dont la cause identifiée est l'envie d'un projet professionnel – tandis que d'autres reçoivent une AOB après avoir été valorisé pour leur projet. Lors de ces décisions, la teneur des obtenus est relativisée par les équipes pour se fonder sur l'appréciation pédagogique et comportementale de l'élève. Ceci nous amènera à analyser cette décision sous l'angle de la valeur sociale et morale des élèves.

Mots-clés

Orientation ; Redoublement ; Relégation scolaire

Bibliographie

André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux.* Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.andre.2012.02

Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Éducation et Sociétés*, *21*(1), 163-180. https://doi.org/10.3917/es.021.0163

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte " fait des différences ". *Revue française de sociologie*, 649-666.

https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_4_2550

Gremion-Buchet, L. M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé*, Université de Genève).

Latour, B. (2007). *Changer de société, refaire de la sociologie.* La Découverte.

Palheta, U. (2023). Parcours scolaires, orientations et discriminations ethnoraciales. Dans Sud Éducation 93 (dir.), *Entrer en pédagogie antiraciste. D'une lutte syndicale à des pratiques émancipatrices* (p. 154-165). Shed Publishing.

Communication 4

Les territoires professionnels de l'orientation en lycée, entre conflits et négociations

Florence Legendre, Samuel Pinto et Alexie Geers

Les données institutionnelles mettent depuis longtemps en évidence des inégalités sociales de trajectoire que la démocratisation scolaire, qui reste ségrégative, n'enraye pas (DEPP, 2022 ; Merle, 2020). C'est que ces inégalités sont le plus souvent pensées comme résultantes du choix des élèves et des familles. La sociologie de l'éducation analyse les inégalités de parcours à l'aune des choix des élèves et des familles et à partir des cultures de classe (Bourdieu, 1966 ; Willis, 1977) des stratégies individuelles et familiales (Boudon, 1973 ; Duru-Bellat, 1988) ou encore des dispositions sociales territorialisées (Broccolichi et al., 2007 ; Alpe et Barthes, 2014 ; Champollion, 2018 ; Coquard, 2019) et genrées (Boudesseul et Grelet, 2010 ; Gaudron, 2020).

Pour autant, il est aussi intéressant de penser ces choix pas seulement comme des décisions individuelles (socialement construites) mais aussi comme résultant des dispositifs et des pratiques de l'institution scolaire (Berthelot, 1984 ; Duru-Bellat, 1988). En ce sens, l'école n'est pas neutre dans la (re)production des inégalités de parcours scolaire. Elle fonctionne toujours "comme une institution divisée et divisante" (Baudelot et Establet, 1979). Les inégalités résultent de processus sociaux en dehors de l'école, mais aussi de dynamiques complexes dans l'école, portés par une diversité de groupes professionnels (Demazière et Gadéa, 2009). Diversité encore accrue par les récentes réformes institutionnelles qui bouleversent les licences et les mandats des professionnel·l·es de l'orientation scolaire (Hughes, 1996), dans le cadre de ressources limitées. La mise en œuvre de ces réformes est très variable selon les établissements scolaires, selon les équipes de direction qui adoptent des modalités de prise de décision et de collaboration hétérogènes (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020 ; Veyrac, Murillo et Blanc, 2022), selon les filières qui bénéficient de budgets inégaux (Canzittu, 2018) et bien entendu selon les pratiques des enseignant·e·s qui varient selon les profils des élèves (André, 2012 ; Couto, Bugeja-Bloch et Frouillou, 2021 ; Orange, 2010) et l'ancrage social et territorial (van Zanten, 2018). Autant de différences de traitement de l'orientation qui renforcent les inégalités de parcours scolaire, notamment dans l'accès aux études supérieures (Belghith et al., 2019 ; Palheta, 2011).

Pour saisir cet écosystème complexe qu'est devenu l'orientation scolaire, nous mobilisons le concept " d'écologies liées " développée par Andrew Abbott : " les professions, en concurrence les unes avec les autres, aspirent à se développer, s'emparant de telle ou telle sphère de travail qu'elles transforment ensuite en "juridiction", au moyen de savoirs professionnels et de revendications destinées à obtenir une légitimité " (Abbott, 2003, §3). C'est dans ce sens que nous pouvons observer que dans les lycées chaque groupe professionnel défend, acquière ou perd, le pouvoir de contrôler les tâches de travail qui sont accomplies dans sa juridiction. Toutefois, les activités que s'attribue un groupe professionnel ne sont " naturelles " mais résultent de luttes et de négociations entre les différents segments internes aux groupes professionnels (Strauss, 1992), mais également entre les groupes professionnels. Dans le cadre des évolutions récentes de l'organisation de l'orientation scolaire, le travail d'orientation étant devenu une tâche partagée, il fait l'objet de luttes et de négociations entre groupes et segments professionnels qui redessinent leur juridiction respective.

Notre proposition s'appuie sur des dispositifs de recueil de données de type ethnographique en lycée polyvalent qui prennent en compte :

- Les groupes professionnels dans les établissements (Chef·fe·s d'établissement, CPE, enseignant·e·s, psy-EN, MLDS, etc.) qui participent, de près ou de loin, à l'activité d'orientation ;
- Les espaces (classe, conseil de classe, centre d'information et d'orientation, les journées Portes Ouvertes, etc.) dans lesquels se jouent les décisions d'orientation scolaire ;

- Les outils (logiciels, ParcourSup, etc.), supports (affiches, magazines, etc.) et dispositifs (mise en place du Parcours AVENIR, etc.) qui contribuent à " orienter " l'orientation scolaire.

Mots-clés

Groupes professionnels ; Orientation ; Négociations

Bibliographie

Abbott, A. (2003). Écologie liées : à propos du système des professions. Dans P.-M. Menger, Les professions et leurs sociologies (p. 29-50). Maison des sciences de l'homme.

Daverne-Bailly, C. (2023). L'accompagnement à l'orientation en lycée : entre engagement des acteurs et inégalités. *Éducation et Sociétés, 49*(1), 167-183.

Hughes, E. C. (1996). Le regard sociologique : essais choisis (J.-M. Chapoulie, Éd.). Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Lehner, P. (2019). Les conseillers d'orientation : un métier impossible. PUF.

Strauss, A. L. (1992). La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme (I. Baszanger, Trad.). Ed. L'Harmattan.

Communication 5

L'éducation à l'orientation par les disciplines scolaires. Histoire et actualité d'une mission des enseignants

Paul Lehner

Cette communication s'intéresse à la construction de l'éducation à l'orientation comme savoir transversal ou dispositif curriculaire (Harlé, 2021) dans deux séquences politiques : celle de l'élaboration des circulaires de 1996 relatives à l'éducation à l'orientation, et celle de l'élaboration du " référentiel de compétences à s'orienter ", publié en 2022 par l'Onisep. En analysant ces deux processus, nous montrerons que le mandat actuel des enseignants et plus particulièrement des professeurs principaux en matière d'orientation – faisant l'objet de nombreux travaux – est le résultat d'une approche de l'éducation à l'orientation comme " infusion " c'est-à-dire par l'intermédiaire des disciplines scolaires et non d'un programme spécifique. Cette approche qui consiste à utiliser un enseignement ordinaire pour contribuer à l'éducation à l'orientation a été théorisée Outre-Atlantique dès les années 1970 (Hoyt, 1977). Dans cette communication, il ne s'agira pas de prendre parti théoriquement mais plutôt de montrer empiriquement comment au sein de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale, s'est développée cette idée qui consiste à confier la mission d'éducation à l'orientation aux enseignants.

Les circulaires du collège et du lycée de 1996 s'inscrivent dans un contexte marqué par la tentative de rénovation pédagogique impulsée par l'administration centrale depuis le début des années 1990, par l'arrivée de François Bayrou au ministère de l'Éducation nationale qui engage un " nouveau contrat pour l'Ecole ", par la loi quinquennale de 1993 donnant la compétence aux régions en matière d'information et d'orientation pour les jeunes en formation. Le référentiel de compétences à s'orienter, développé par l'Onisep et le laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie

Appliquées à l'Université de Paris, s'inscrit dans une configuration marquée par la loi ORE et l'introduction de Parcoursup comme procédure et comme plateforme d'orientation, par la loi relative à la liberté de choisir son avenir professionnel et par le renforcement des missions d'accompagnement et de formation des personnels de l'éducation en matière d'orientation de l'Onisep.

Chacune de ces configurations est étudiée au moyen de sources multiples : archives privées, archives nationales du bureau de l'orientation, littérature grise et entretiens semi-directifs avec les acteurs impliqués dans l'élaboration des circulaires de 1996 et du référentiel. Au croisement de la sociologie de l'action publique (Dubois, 2009) et de la sociologie du curriculum (Forquin, 2008), nous montrerons dans une première partie que si l'éducation à l'orientation est apparue comme un enjeu légitime de politique nationale au début des années 1990, l'élaboration d'un programme et l'allocation d'un volume horaire se sont heurtées à l'absence de financement et de consensus sur les méthodes et pratiques d'éducation à l'orientation. La deuxième partie de la communication interrogera les conditions sociales et politiques qui ont rendu possible la définition d'un référentiel de compétences à s'orienter. Celui-ci est analysé non seulement comme le produit d'un (re)cadrage national de la politique d'orientation mais aussi comme le résultat d'une coalition d'acteurs correspondant à " une communauté épistémique " (Meyer et Molyneux-Hodgson, 2011) qui partage une conception éducative de l'orientation et qui organise le transfert des compétences à s'orienter dans les disciplines scolaires. Les deux dynamiques témoignent finalement de tentatives de transformation profonde du métier d'enseignant qui se définirait moins par sa spécialité disciplinaire que par la transversalité de ses connaissances et compétences.

Mots-clés

Discipline ; Éducation à l'orientation ; Mandat

Bibliographie

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum.* Presses universitaires de Rennes.

Harlé, I. (2021). *Penser le curriculum scolaire. Le regard croisé de la sociologie, des didactiques et de l'histoire.* Presses universitaires de Grenoble.

Hoyt, K.-B. (1977), *A primer for career Éducation.* Government Printing Office.

Daverne-Bailly, C. (2023). L'accompagnement à l'orientation en lycée : entre engagement des acteurs et inégalités. *Éducation et Sociétés, 49*(1), 167-183. https://doi.org/10.3917/es.049.0167

Dubois, V. (2009). L'action publique. Dans A. Cohen, B. Lacroix et Ph. Riutort (dir.) *Nouveau manuel de science politique* (p. 311-325). La Découverte.

Meyer, M. et Molyneux-Hodgson, S. (2011). " Communautés épistémiques " : une notion utile pour théoriser les collectifs en sciences ? *Terrains & travaux, 18*(1), 141-154. https://doi.org/10.3917/tt.018.014

Communication 6

Accompagner les parcours d'orientation au lycée : entre obstacles, stratégies et pratiques collaboratives des enseignants

Chloé Pannier

Alors que la loi Orientation et Réussite des Étudiants de 2018 a accentué leur rôle en matière d'accompagnement à l'orientation, les enseignants et plus spécifiquement les professeurs principaux sont tenus de mettre en place un ensemble de séances dédiées à l'orientation pour permettre à leurs élèves de travailler leur parcours. Pour ce faire, la loi dispose qu'un volume horaire de 54 heures doit être mis en place par les lycées généraux dans les emplois du temps des élèves spécifiquement dédié à cet accompagnement, si bien qu'on pourrait penser à un " enseignement à l'orientation ". Toutefois, les enseignants ne se sentent pas toujours suffisamment outillés pour mener à bien cette mission, en raison d'un manque de formation spécifique (Dutercq et al., 2018 ; Daverne-Bailly, 2023 ; Geers et al., 2024). Les 54 heures statutairement dédiées à cet accompagnement ne sont par ailleurs pas mises en place dans la plupart des établissements investigués (*ibid*). Nous pouvons ajouter à cela le fait que ces nouvelles missions et le mandat qui leur est associé n'ont pas été revendiqués par les enseignants eux-mêmes (Lehner et Pin, 2024).

Alors que de nombreux travaux montrent que les conditions de cet accompagnement ne sont pas toujours réunies et que les enseignants peinent à le mener, cette communication se propose d'explorer la teneur de leurs difficultés et la façon dont ils les surmontent (ou non), tout en prenant en compte le contexte des établissements ainsi que l'identité professionnelle enseignante (Cattonar, 2001). Comment ces derniers s'adaptent-ils ? Quelles stratégies mettent-ils en place ?

Les données mobilisées pour y répondre sont issues d'une thèse en cours. Nous avons adopté une méthodologie mixte, combinant des entretiens compréhensifs (N=31) et un questionnaire sociologique (N=255). Les entretiens ont été réalisés auprès d'enseignants de lycées généraux et technologiques de différentes disciplines dans divers établissements, permettant de recueillir des témoignages variés sur leurs expériences, leurs perceptions des obstacles et les stratégies mises en œuvre. Le questionnaire a quant à lui été diffusé à un échantillon plus large d'enseignants de lycée afin de vérifier la généralisation des résultats issus des entretiens.

Les résultats de l'étude montrent que beaucoup d'enseignants estiment ne pas avoir été suffisamment formés pour mener cet accompagnement. Ils manquent souvent de connaissances sur les filières post-bac, les métiers et les attendus, ce qui limite leur capacité à conseiller les élèves. À cela s'ajoute une absence de ressources pédagogiques adaptées. Si les enseignants interrogés ne manquent pas de compétences en matière de didactisation de leurs enseignements disciplinaires, il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de l'orientation, ce qui vient limiter la mise en place de séances progressives à cet effet. De plus, la diversité des profils et des aspirations des élèves rend difficile l'organisation de séances collectives, perçues comme inefficaces par certains enseignants. Enfin, la majorité des enseignants regrette le manque de temps pouvant être consacré à l'orientation et la pression du calendrier scolaire qui ne permet pas toujours de consacrer suffisamment de moments aux échanges individuels avec les élèves.

Face à ces obstacles, les enseignants développent diverses stratégies pour mieux accompagner les élèves. Certains choisissent de se former de manière autonome, en se renseignant sur les parcours de formation et les métiers, par exemple *via* des ressources en ligne. Peu d'entre eux participent à des formations continues lorsqu'elles sont proposées par leur établissement ou les académies. Une petite partie des enseignants interrogés développe ses propres outils pédagogiques en vue de pallier l'absence de ressources officielles adaptées, comme des fiches métiers ou des modules spécifiques.

D'autres enseignants adoptent une approche plus collaborative, cherchant à s'appuyer sur les compétences de leurs collègues ou des PsyEN pour combler leurs lacunes. Ces collaborations peuvent prendre la forme de séances co-animées ou d'échanges réguliers pour partager des informations et des bonnes pratiques. La qualité et la fréquence de ces collaborations varient d'un

établissement à l'autre, en fonction de la culture de l'établissement, des initiatives des équipes pédagogiques et de l'identité professionnelle des enseignants (Cattonar, 2001). Les collaborations avec des acteurs internes ou externes à l'établissement (professionnels, anciens élèves) semblent importantes, là où elles sont bien établies, les enseignants se sentent mieux soutenus et plus à même de répondre aux questions des élèves. Cependant, leurs conceptions de la collaboration tiennent parfois davantage à la délégation de certaines tâches notamment lorsqu'il s'agit de confier les élèves aux PsyEN ou aux référents orientation de leur établissement. L'étude révèle que ces collaborations ne vont pas de soi et nécessitent un effort de coordination. Le manque de communication ou de cohérence entre les différents acteurs peut créer de la confusion et entraver la qualité de l'accompagnement à l'orientation. Les stratégies mises en œuvre par les enseignants demeurent essentiellement informelles et relèvent davantage de l'initiative individuelle que d'une approche systématique et institutionnelle.

Mots-clés

Orientation scolaire ; Accompagnement ; Enseignants

Bibliographie

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. halshs-00603566

Daverne-Bailly, C. (2023). L'accompagnement à l'orientation en lycée : entre engagement des acteurs et inégalités. *Éducation et Sociétés, 49*(1), 167-183. https://doi.org/10.3917/es.049.0167

Dutercq, Y., Michaut, C. & Troger, V. (2018). *Politiques et dispositifs d'orientation : un bilan international.* CNESCO.

Geers, A., Legendre, F. & Pinto, S. (2024). Opacités et implicites : ce que Parcoursup fait au groupe professionnel des enseignant.es. *Éducation et socialisation, 72.* https://doi.org/10.4000/11w29
Lehner, P. & Pin, C. (2024). L'accompagnement à l'orientation par les professeurs principaux de Terminale. *Éducation et socialisation, 72.* https://doi.org/10.4000/11w21

Mots-Clés: Orientation scolaire, Enseignants, Accompagnement

Le validisme dans le métier d'enseignant. Les moyens d'enseignement romands (MER) perpétuent-ils ou mettent-ils à l'épreuve les normes sociales " validistes " dans l'éducation primaire suisse du canton de Vaud ?

Bula Boo Céline * [1]

[1] Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous nous intéressons à la manifestation du validisme dans l'école primaire vaudoise, en Suisse.
Le terme validisme ou capacitisme en français, est connu sous l'expression " ableism " dans la littérature anglophone et est étroitement lié aux " disability studies ". Le validisme est défini comme un système d'oppression, composé de croyances, de processus et de pratiques (Wolbring, 2008 ; Campbell, 2008) au niveau individuel, institutionnel et/ou culturel, que vivent les personnes en situation de handicap et/ou celles qui ne disposent pas de leur pleine capacité par rapport à une norme du corps, de l'esprit, de l'attitude etc. Cela est relatif à une construction sociale où le système valorise la capacité de valide par rapport à d'autres. Les conséquences de ce système sont notamment une stigmatisation, des actes de discrimination directe ou indirecte, consciente ou inconsciente. Cela peut restreindre, par exemple, la pleine participation des personnes en situation de handicap. Baglieri et Shapiro (2017, cités dans Lalvani & Bacon, 2018) indiquent que les pratiques éducatives contribuent à véhiculer un discours validiste en classe. Bien que l'éducation soit " envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous " (Unesco, 2009), il n'en demeure pas moins que dès la petite enfance, les enfants commencent à connaître les hiérarchies sociales fondées sur les systèmes de pouvoir et de privilège et intériorisent les stéréotypes culturels (Lalvani & Bacon, 2018). Par ailleurs, la littérature internationale met en lumière qu'à ce jour, dans les écoles, les pratiques en éducation travaillant la diversité sont plus illusoires que réelles (Villegas & Lucas, 2002, cités dans Boutte, 2008).

De fait pour s'engager dans une justice sociale en éducation, il est important de comprendre et d'avoir une analyse critique de ce concept de validisme, ses composantes visibles et dissimulées ainsi que ses répercussions (Durocher, 2022). Selon les croyances qu'on a sur la capacité, elles influencent les pratiques d'exclusion (Grenier et al., 2022).

En Suisse, dans le canton de Vaud, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) met à disposition des enseignants et des élèves des classes romandes des moyens d'enseignement (manuels pour l'élève et pour l'enseignant, livres/albums,

*Intervenant

cahiers d'activités, fiches de travail, jeux/matériel, aide-mémoire etc.) qui répondent aux objectifs du Plan d'études romand (PER). Elle se base sur différents critères pour déterminer la qualité de l'ouvrage dont une représentation équilibrée de la diversité. Daenzer (2022) note que ces outils " véhiculent des valeurs en fonction de ce qu'ils cherchent à transmettre dans leur contenu (Choppin, 1993) ". Le " curriculum caché " des ouvrages (représentations stéréotypées véhiculées par les discours, l'exclusion de certains personnages...) impactera possiblement une grande partie des représentations des élèves. Implicitement, selon Brugeilles et Cormer (2008), les élèves " intérioriseront des valeurs, des normes et des modèles de comportements sociaux " (Daenzer, 2022). Wagner-Guillermou et Tisserant (2010) notent que les personnes en situation de handicap sont souvent représentées dans des contextes ciblés et perçus de manière négative, sous l'angle de l'infériorité (dépendance, fragilité) (Daenzer, 2022).

Les MER ont déjà été étudiés en termes de diversité du genre ou de la multiculturalité (Daenzer, 2022) mais pas encore en relation avec la notion de validisme.

Lors de cette communication, nous présenterons la première version de la grille constituée pour analyser de manière qualitative la représentation du validisme pour les moyens d'enseignement romands (MER), en français du 1er cycle du primaire du canton de Vaud. Notre analyse des discours (Van der Maren, 2003) basée sur les documents écrits (MER) nous permettra d'observer le contenu latent et de discuter notamment de deux questions émergentes :

- Est-ce qu'une idéologie basée sur le validisme est transmise aux élèves via les MER? Si oui, de quelle manière cela est-elle véhiculée et dans quelle proportion ? Est-ce que les manuels pour les enseignants proposent une manière de contextualiser ou de discuter avec les élèves la notion de validisme ?

Bibliographie :

Boutte, G. S. (2008). Beyond the Illusion of Diversity: How Early Childhood Teachers Can Promote Social Justice. *The Social Studies*, *99*(4), 165–173. https://doi.org/10.3200/TSSS.99.4.165-173

Daenzer, A. (2022). *Représentation inclusive du genre et de l'interculturalité dans les moyens d'enseignement : analyse scientifique.* Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel.

Durocher, A. (2022). *Developing awareness of ableism in intellectual and developmental (dis)abilities* (Education Doctoral Theses. Boston, Massachusetts: Northeastern University). Northeastern University Library. https://doi.org/10.17760/D20467321

Grenier, M., Patey, M., & Grenier-Burtis, M. (2022). Educating students with severe disabilities through an inclusive pedagogy in physical education. *Sport, Education and Society*, *28(8)*, 887-900. https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2084064

Lalvani, P., & Bacon, J. (2019). Rethinking "We Are All Special": Anti-Ableism Curricula in Early Childhood Classrooms. *Young Exceptional Children*, *22*(2), 87-100. https://doi.org/10.1177/10962506188

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01

Mots-Clés: Validisme, moyens d'enseignement vaudois, éducation

Les malentendus école-familles dans l'accompagnement à l'orientation des élèves : entre divergence des attentes et confusion des rôles

Chloé Pannier *† [1], Alban Mizzi * ‡ [2]

[1] Centre de recherche en éducation de Nantes – Nantes Université – France
[2] Centre Émile Durkheim – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

Depuis la mise en place de la plateforme Parcoursup dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants de 2018, le processus d'orientation post-bac des élèves en France est devenu une source de tension et d'incompréhensions entre différents acteurs. Conçue pour offrir aux élèves une meilleure visibilité sur leurs choix d'orientation et pour répondre à la problématique de la sélection et de l'accès aux études supérieures, Parcoursup requiert une implication active des établissements scolaires, des professionnels de l'orientation, des enseignants, des parents et des élèves eux-mêmes (Daverne-Bailly, 2023), mais aussi une coordination de ces derniers pour accompagner les élèves à construire leur parcours dans ce que nous appelons aujourd'hui le continuum -3/+3. Pourtant, certains travaux ont souligné que ces différents acteurs perçoivent leurs rôles de manière parfois discordante, donnant lieu à des malentendus et des confusions ayant des effets sur l'accompagnement des élèves (Dubet, 1997 ; Montandon & Perrenoud, 1994). Par ailleurs, dans un contexte de massification scolaire, d'emprise du diplôme et d'individualisation des parcours (Frouillou et al., 2020), la question de l'accompagnement à l'orientation opérationnalise des enjeux scolaires forts et participe à la responsabilisation de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.
Aujourd'hui, il existe de nombreux travaux portant sur l'accompagnement à l'orientation et à Parcoursup et sur les missions respectives de chaque acteur qui y concoure, mais peu abordent la dimension de la relation école-familles dans ce processus. Cette communication vise donc à explorer les malentendus dans cette relation à travers l'analyse des représentations et des pratiques des enseignants, des professionnels de l'orientation et des parents concernant leurs attentes mutuelles et leurs perceptions du rôle de chacun dans l'accompagnement à l'orientation des élèves. Qu'est-ce qui sous-tend les rapports école-familles dans cet accompagnement ? Quelles conceptions sous-jacentes à l'orientation partagent-ils ou non ? Existe-t-il des rapports de force dans cette relation ?

Pour interpréter ces malentendus, nous mobilisons le cadre théorique développé par Dubet (1997), selon lequel les malentendus entre acteurs sociaux se construisent autour de logiques d'action distinctes et de perceptions divergentes des situations. En d'autres termes, chaque acteur attribue des significations différentes à une situation, en fonction de ses attentes, de ses objectifs et de sa

*Intervenant
†Auteur correspondant: chloe.pannier@univ-nantes.fr
‡Auteur correspondant: albanmizzi@gmail.com

position dans le système.

Cette étude repose sur deux travaux de thèse en cours mobilisant des données issues d'entretiens sociologiques semi-directifs, réalisés avec des professeurs principaux de lycée (PP) (N=39), des Psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN) (N=10), des " coachs en orientation " travaillant en cabinet privé (N=2) et des parents d'élèves concernés par la question (N=12). À cela s'ajoutent 4 observations non participantes de 3 à 4 heures dans des salons de l'orientation et 3 observations non-participantes lors de réunions d'information lycéennes. Ces données ont été récoltées dans plusieurs académies françaises, afin de diversifier les contextes socio-économiques et institutionnels.

Les résultats de notre travail cristallisent ce que nous savons sur la vision des rôles éducatifs de chaque acteur intervenant dans le processus éducatif. Une première partie abordera le travail des PP dans l'accompagnement à l'orientation considéré comme une pierre importante dans le parcours des élèves (Daverne-Bailly, 2023). Alors que ces derniers ont aujourd'hui un mandat ambigu et non revendiqué en matière d'orientation (Lehner & Pin, 2024), ils ont pourtant à composer avec des injonctions contradictoires et sans formation spécifique en matière d'orientation. Les résultats montrent que certains PP se servent de Parcoursup comme un moyen de discipliner les élèves en les accompagnant dans la préparation de leur dossier. De plus, " à côté des informations sur leur scolarité, les candidats doivent désormais inclure un " projet de formation motivé " pour chaque vœu formulé. Ils ont aussi la possibilité d'ajouter des éléments sur leurs " activités et centres d'intérêt " " (Frouillou et al., 2020, p.344). Or, dans leurs représentations et pratiques, les PP interrogés mettent en évidence une forte dimension de la réalisation de soi et du développement personnel et tendent à accompagner les élèves dans une dimension davantage expressive.
Notre deuxième partie discutera la première. Les résultats montrent que les malentendus entre enseignants et parents sont souvent liés à des attentes divergentes concernant le degré d'implication de chacun dans l'accompagnement des élèves. Les PP soulignent fréquemment l'attitude de certains parents, perçus comme trop intrusifs ou trop déconnectés des réalités du système éducatif. Les parents, de leur côté, font état d'un sentiment d'abandon ou d'incompréhension face à un système perçu comme complexe et opaque (Daverne-Bailly, 2023). Ils attendent des enseignants un accompagnement plus individualisé et une disponibilité plus grande pour répondre à leurs questions, notamment en ce qui concerne les spécificités des filières et les perspectives de réussite dans l'enseignement supérieur. Ces derniers semblent par ailleurs davantage s'inscrire dans une dimension instrumentale. Nous montrerons comment ces " malentendus " identifiés, sont liés à des perceptions et des attentes divergentes ou à des conceptions distinctes des rôles éducatif et scolaire des uns et des autres. Si nous pouvons parler de malentendus entre familles et lycées, nous remarquons également des malentendus au sein même des établissements entre les professeurs principaux et les PsyEN. À travers Parcoursup se joue non seulement une procédure codifiée qui passe par une application web précise, mais de surcroît l'orientation post-bac et les enjeux d'insertion professionnelle qui suivent.

Mots-Clés: Orientation scolaire, Malentendus, Relations école, familles

Les échanges médiatisés : des dispositifs de communication qui contribuent à la compréhension des échanges entre directeur-doctorant

Ghada Challah * [1]

[1] Education, Formation, Travail, Savoirs – Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation UMR-EFTS – France

L'objectif de notre communication est de présenter une analyse détaillée des pratiques d'encadrement assurées par les directeurs de thèse.. Le travail de l'enseignant-chercheur n'a cessé de se complexifier. Outre ses activités d'enseignement, l'enseignant-chercheur doit assurer un encadrement de qualité régi par la charte de thèse (Arrêté du 3 septembre 1998) qui précise la garantie d'une haute qualité scientifique ce qui pose la question des échanges médiatisés entre directeur-doctorant via les dispositifs de communication (e-mail, Skype, etc.). Ces dispositifs médiatisés constituent une " instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, ses modes d'interactions propres (...) s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales " (Peraya, 1999, p.153).
Aussi, les échanges médiatisés se caractérisent par leur rapidité, l'accessibilité de la personne, la facilité de transfert des documents, l'acquisition de certaines informations et la prise de rendez-vous (Yates et al., 2008). Loureiro, Huet, Baptista et Casanova (2010) considèrent que l'encadrement nécessite une forte présence sociale afin que les relations de confiance se développent entre directeur-doctorant. Aussi , White et Coetzee (2014) soulignent que l'e-mail constitue une aide technologique, voire une alternative d'encadrement en doctorat. Le Cornu (2000) considère que l'e-mail peut combler la séparation physique entre le directeur et le doctorant et permet à son utilisateur de contrôler le temps, le lieu et le rythme des interactions. En d'autres termes, beaucoup de doctorants ne peuvent rencontrer le directeur de thèse de manière régulière en raison des coûts de déplacement et/ou de la charge de travail de chaque acteur. D'autres travaux abordent les dimensions et les fonctions d'un encadrement médiatisé (Legendre, 1993 ; Doré et Basque, 1998). Toutefois, peu de travaux abordent les spécificités des échanges, notamment, l'e-mail et les échanges en visio entre directeur-doctorant. En quoi les échanges médiatisés, qui sont au coeur du dispositif d'encadrement, reflètent-ils les pratiques adaptatives des directeurs de thèse? Comment ces échanges illustrent-ils la qualité de l'encadrement?

Au sein de trois écoles doctorales en France et sur la base d'une approche méthodologique mixte (Creswell et Clark, 2011), une enquête par questionnaire a été adressée aux doctorants (N=128) et 15 entretiens semi-directifs ont été menés auprès des directeurs de thèse. Notre objectif est

*Intervenant

de présenter les résultats du volet qualitatif de notre thèse " L'accompagnement des doctorants : spécificités et enjeux " (2022). Nous nous basons sur les travaux de Quintin (2007), de Power, Dallaie, Dionne et Théberge (1994) et de Blandin (2004) pour comprendre et analyser : 1) la nature des sollicitations des deux acteurs ; 2) les pratiques adoptées par les directeurs de thèse.

Les résultats des entretiens soulignent les pratiques des échanges adoptées par les directeurs de thèse, les contraintes qui entravent un retour rapide aux sollicitations des doctorants et les rituels des échanges. Ces résultats interrogent la qualité des échanges dans l'absence d'un dispositif communicationnel efficace. Dans cette perspective, nous proposons la création d'une plateforme (qui capitalise et structure les échanges entre le doctorant et son directeur de thèse) ce qui permettra au directeur de thèse d'évoluer sa pratique d'encadrement et au doctorant de bénéficier d'un encadrement de qualité. Toutefois, dans quelle mesure les directeurs de thèse vont-ils adhérer à l'usage de cet outil ? Aussi, la création d'un tel outil ne garantit pas l'adhésion des directeurs de thèse qui ont des postures différentes, ce qui interroge le rôle des écoles doctorales.

Références bibliographiques

Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance: que nous apprend Goffman?. *Distances et savoirs*, *2*(2), 357-381. DOI/ 10.3166/DS;2.357-381.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e édition). Montréal, QC : Guérin.

Loureiro, M., Huet, I., Baptista, A., & Casanova, D. (2010). Using ICT to enhance the online research supervision process. *Acta Academica*, *2010* (sup-1), 151-174.

Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels : principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In G. Jacquinot & L. Montoyer (Eds.), *Le dispositif : entre usage et concept* (pp. 153-168). Paris : Hermès.

Power, M., Dallaire, S., Dionne, M., & Théberge, C. (1994). L'encadrement des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage à distance à l'Université du Québec à Rimouski. *Département des sciences de l'éducation, Monographie no 42*, collection l'Autre, Éditions GREME. Quintin J.-J., (2007) " L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone ", EIAH, Lausanne.

Mots-Clés: pratiques d'encadrement, échanges médiatisés, interaction.

Parcours de formation des MCF stagiaires : quel bilan en tirent les MCF stagiaires ?

Laurent Gensbittel * [1,2]

[1] Université Panthéon-Sorbonne (UP1) – Service des usas numériques – 12 place du Panthéon - 75231 Paris Cedex 05, France
[2] École, mutations, apprentissages – CYU Cergy Paris université – France

Contexte

Depuis le Décret du 9 mai 2017, et l'Arrêté de 2018, les maître.sses de conférences (MCF) stagiaires bénéficient d'une décharge de 32h pour se former à la pédagogie universitaire. La liberté dont les établissements jouissaient, aussi bien pour le format que pour le contenu du parcours de formation (Delalande et al., 2019), leur a permis de l'adapter à leur contexte et aux moyens dont ils disposaient pour le mettre en place. Quelques années après, ces parcours de formation ont évolué et commencent à être étudiés (Demougeot-Lebel & Lison, 2022). Des études indiquent que des parcours de formation peuvent conduire les enseignant.es du supérieur à modifier leurs pratiques pédagogiques (Gibbs & Coffey, 2004; Stes et al., 2010), mais la diversité de ces parcours pose aussi la question de leurs apports perçus par les MCF. Il s'agit donc ici d'explorer les éléments de ces parcours qui ont semblé les plus ou les moins utiles aux MCF stagiaires, autrement dit de saisir les interactions entre les dispositions des individus et celles de l'organisation à travers les discours des individus sur leur parcours.

Cadre conceptuel

Basée sur les travaux d'Amartya Sen (Sen, 1985), l'approche par les capabilités postule que les ressources disponibles pour un individu ne permettent pas de présager ni de leur utilisation ni de leur utilité. Elle distingue donc les ressources dont dispose un individu, sa capacité à les utiliser et leur utilisation proprement dite. Ces ressources concernent aussi bien des ressources internes, comme les connaissances et expériences de l'individu, que des ressources extérieures comme l'accès à des formations ou la possibilité d'échanger avec des collègues. Ces ressources peuvent donc être internes et externes, formelles et informelles, humaines, etc. (Fernagu, 2022). Néanmoins, l'utilisation de ces ressources est soumise à des facteurs de conversion, liés à l'individu et à son environnement, facilitant ou entravant la mobilisation de ces ressources, ouvrant ou fermant le champ des possibles. Cela caractérise le processus des opportunités rendant compte de la capacité d'action de l'individu. De même, une ressource réellement utilisable ne donnera lieu à une réalisation qu'à partir d'un choix de la part de l'individu. Ces facteurs de choix sont multiples et c'est ainsi qu'une ressource sera choisie et mobilisée par tel individu et ne le sera pas par un autre qui lui en préfèrera une autre. Cela caractérise le processus de liberté rendant compte de la capacité de choix de l'individu (Fernagu, 2022).

Méthodologie

*Intervenant

Un questionnaire a été adressé aux personnes en charge du parcours de formation dans plusieurs universités françaises qui l'ont relayé aux MCF recruté.es depuis 2018. Ce questionnaire mis en ligne du 8 novembre 2023 au 15 mars 2024 a recueilli plus de 350 réponses utilisables de MCF concerné.es. Pour approfondir les données du questionnaire, des entretiens semi-directifs ont été réalisés début 2024 en présentiel et en ligne avec 36 MCF.

Résultats

Le contexte de la première année en tant que maître.sse de conférences semble jouer un rôle très important dans la perception du parcours de formation. Celui-ci peut en effet représenter un nouveau statut après des années de précarité, un nouvel environnement de travail, une nouvelle ville nécessitant parfois un déménagement. De même, la décharge officielle de 32heTD peut être appliquée, omise ou augmentée selon les contextes. Ces éléments jouent sur la disponibilité physique et d'esprit des MCF à ces parcours de formation.

Dans ces parcours, parfois constitués d'un petit tronc commun et le reste au choix, parfois parcours uniques pour tou.tes les participant.es, certain.es MCF stagiaires, percevant le caractère imposé et magistral de certaines formations comme " infantilisant ", font le minimum quand d'autres, voyant au contraire une opportunité de se perfectionner dans des ateliers mêlant théorie, réflexivité et échanges de pratiques, s'inscrivent à plus de formations que demandées.

La communication explicitera aussi d'autres facteurs de conversion, comme l'expertise perçue des formateurs et formatrices et les ressources disponibles. La première pouvant représenter un facteur de conversion négatif lorsque les ateliers animés semblent aux participant.es " hors sol ". Alors l'atelier ne fait pas ressource en lui-même, ce sont les échanges entre pairs qui font ressource. A l'inverse, certains contextes bénéficient de l'accompagnement de personnes expérimentées, voire d'enseignant.es-chercheur.es, pour animer ou co-animer certaines formations devenant des facteurs de conversions positifs. Enfin, les ressources disponibles dans ces parcours sont variables d'une université à l'autre, comprenant des éléments sur la pédagogie universitaire, mais aussi les outils numériques pédagogiques, voire des sujets connexes comme l'organisation de l'université ou le développement durable, qui peuvent être parfois en décalage avec l'expérience ou les besoins exprimés par les MCF. Enfin, la communication explicitera des facteurs de choix comme le genre ou la discipline influençant potentiellement l'inscription dans une formation voire le vécu des MCF.

Bibliographie

Delalande, P., Lalle, P., Massou, L., Nocera-Picand, C., & Younes, N. (2019). Quels usages d'un dispositif de formation continue en ligne à la pédagogie universitaire? Le cas du MOOC " Se former pour enseigner dans le supérieur ". *Distances et Médiations des Savoirs*, *26*. https://doi.org/10.4000/dms.3532

Demougeot-Lebel, J., & Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. *Spirale - Revue de recherches en education*, *69*(1), 129-145.

Fernagu, S. (2022). L'approche par les capabilités dans le champ du travail et de la formation: Vers une définition des environnements capacitants? *Travail et Apprentissages*, *23*(1), 40-69. https://doi.org/10.3917/ta.023.0040

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active*

Learning in Higher Education, *5*(1), 87-100. https://doi.org/10.1177/1469787404040463

Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, *82*(4), 169-221. https://doi.org/10.2307/2026184

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, *5*(1), 25-49. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001

Mots-Clés: formation, enseignants, chercheurs, capabilités

Parents d'élèves : des attentes ambivalentes vis-à-vis de l'école qui interrogent le rôle enseignant

Diane Rufin * [1]

[1] Collaboratrice scientifique, Université de Genève, SATIE – Suisse

Les reconfigurations du rôle d'enseignant·e s'inscrivent dans un contexte de transformations multiformes qui traversent nos sociétés " modernes " (Barrère, 2017 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Giddens, 2012 ; Martuccelli, 2010 ; Rufin, 2017), interrogeant tout autant les professionnels eux-mêmes et leur rapport au métier, que les usagers et leurs attentes envers l'institution scolaire – sur lesquelles il s'agira ici de focaliser l'attention. Si les politiques éducatives oscillent entre un paradigme moderniste qui valorise l'innovation et un paradigme traditionnel qui appelle à un retour de l'autorité (Rufin, à paraître), elles peinent à esquisser un projet d'avenir pour l'école. Pourtant, l'omniprésence dans le débat public des préoccupations écologiques, liées aux évolutions technologiques ou au " vivre ensemble " (violence, autorité, harcèlement) questionne nos modes de vie et nos priorités, notamment concernant le rapport au travail, le rapport à soi et aux autres, et par conséquent, la transmission intergénérationnelle et ses modalités (Ingold, 2018), l'enseignement à privilégier, tant du point de vue des contenus que des méthodes.
Dans cette communication, il s'agit de se demander dans quelle mesure les attentes des parents d'élèves, envisagées dans leurs diversité, interrogent le rôle de l'école et des enseignant·es. Leurs attentes sont-elles congruentes avec leur expérience au quotidien de l'école ? Et en quoi cela éclaire les enjeux contemporains de l'école ? La recherche mobilisée est exploratoire – il s'agit de préparer un travail de plus grande ampleur. Elle envisage la relation entre l'école et les familles sous un angle peu traité, en donnant la parole aux parents d'élèves, et vise à recueillir leur expérience ainsi que leurs attentes vis-à-vis de la relation avec l'école et avec les enseignant·es. Il s'agit de mieux comprendre le rapport des usagers à l'école et les relations qu'ils entretiennent avec les enseignant·es s. Le matériau est constitué d'entretiens qualitatifs de type semi-directif, menés dans une perspective compréhensive sur un mode conversationnel, auprès de 15 parents dont les enfants sont scolarisés dans l'enseignement primaire français. Les participant·es ont été invité·es à raconter leur vécu de la relation qu'ils entretiennent avec l'école en tant que parent d'élève, dans la diversité de ses formes, notamment la relation avec les enseignant·es de leurs enfants, depuis leur entrée à l'école. Il s'agit de s'intéresser à l'impression globale qu'ils en ont, à leurs attentes, aux événements qui les ont marqués, à l'ordinaire de la relation.
Nous présenterons tout d'abord le discours des parents d'élèves relatif à leurs attentes envers l'école, que nous mettrons en regard de leur vécu de la scolarité de leur enfant et des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants. Si leurs attentes s'inscrivent dans le contexte du débat public présenté dans le premier paragraphe, manifestant des préoccupations écologiques ou d'épanouissement personnel, elles sont aussi fortement empreintes de préoccupations utilitaires, paramétrées par rapport à une visée d'insertion professionnelle qui s'exprime notamment à partir

*Intervenant

de la possibilité de choisir son activité future. De même, si leur expérience de l'école apparait éloignée de leurs attentes idéales, ce décalage ne les choque pas outre mesure. Les parents expriment de la compréhension à l'égard des enseignant·es mais aussi une forme de résignation, conscients que leurs attentes ne peuvent être atteintes. Ils ne s'estiment pas en droit d'espérer davantage d'une école qui manque de moyens et d'enseignant.es dont ils jugent les conditions de travail difficiles. Loin des discours qui présentent les parents comme démissionnaires ou consommateurs, leurs attentes témoignent de conceptions ambivalentes sur l'éducation et la place de l'école. Pour finir, nous nous demanderons en quoi ces ambivalences témoignent des conceptions contemporaines sur l'éducation et esquissent un processus de transformation du rôle enseignant difficile.

Mots-Clés: Parents d'élèves, attentes, expérience scolaire, rôle enseignant

Peut-on réellement " éduquer au développement durable " ?

Pierre Gégout * [1,2]

[1] Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication – université de Strasbourg, Université de Haute-Alsace (UHA) Mulhouse - Colmar, Université de Lorraine, université de Strasbourg : UR2310/EA2310, université de Strasbourg : EA2310, Université de Haute-Alsace (UHA) Mulhouse - Colmar : EA2310, Université de Lorraine : EA2310 – Université de Haute-Alsace, 10 rue des Frères Lumières, 68100 Mulhouse - Université de Lorraine, 3 place Godefroy de Bouillon, 54000 Nancy - Université de Strasbourg, 7 rue de l'Université, 67000 Strasbourg, France
[2] ILEPS – L'Institut Libre d'Éducation Physique Supérieur (ILEPS) – France

Peut-on réellement " éduquer au développement durable " (EDD) à l'école ? Le fait que cette expression soit aujourd'hui largement répandue tant à l'école que dans la recherche (Lange & Victor, 2006), (Musset, 2010) rend cette interrogation un peu surprenante : si cela n'était pas possible, sur quoi porteraient alors les nombreux programmes d'enseignement ou travaux scientifiques qui y sont consacrés ?
Pourtant, il y a de bonnes raisons de penser que l'expression " éducation au développement durable " recèle en réalité plus de difficultés que son usage ordinaire ne le laisse penser. Plus exactement, l'EDD nous parait être représentatif d'un certain nombre de confusions conceptuelles qui structurent aujourd'hui le monde de l'éducation. C'est du moins la thèse que nous défendrons dans cette contribution en nous inscrivant dans le cadre de la philosophie de l'éducation. Pour cela, nous proposerons une analyse conceptuelle de cette expression en vue d'en éclaircir la signification et d'en dégager les présupposés philosophiques.

Premièrement, nous nous attarderons sur l'expression " éduquer à ", elle aussi désormais très fréquente en éducation (Lebeaume, 2012), (Audigier, 2012, 2015) (Beitone, 2014). Par une analyse grammaticale (Wittgenstein, 2014), (Scheffler, 2003), nous montrerons qu'elle témoigne d'une confusion entre le concept d'éducation et celui d'enseignement, confusion qui repose en fait sur une erreur de catégorie (Ryle, 2005) : éduquer, d'une part, et enseigner, d'autre part n'appartiennent pas du tout au même genre d'action.

Deuxièmement, nous montrerons que la nécessité des " éducation à " repose historiquement (Audigier, 2012, 2015) sur un mauvais procès fait à l'instruction. Si les " éducation à " seraient nécessaires, c'est parce que l'instruction ne serait pas en mesure d'engendrer plus qu'une maîtrise intellectuelle voire verbale des savoirs enseignés. Or la problématique du développement durable suppose une forme d'engagement, de réflexivité et de modification des conduites. Plus que d'instruction, ce serait d'éducation qu'il faudrait alors parler car la personne éduquée, contrairement à la personne instruite, ne peut pas ne pas être consciente des enjeux, de ce qui vaut, et donc adopter un comportement idoine. Nous soutiendrons que cette distinction entre instruction et éducation repose, en plus de la confusion déjà soulignée, sur la vieille dichotomie entre jugement de faits et jugement de valeur (Putnam, 2003), (Gégout, 2019), mais également sur

*Intervenant

l'absence de prise en compte de ce qu'est une émotion épistémique (Scheffler, 1977), (Pouivet, 2008) et des vertus intellectuelles en général (Pouivet, 2013).

Troisièmement, nous nous interrogerons sur la prétention de l'EDD à figurer au programme de l'École Républicaine. D'abord parce qu'à viser, entre autre, la transformation des conduites ordinaires de la vie quotidienne, mais également à promouvoir la notion contestée de " développement durable " (Sauvé, 2007), (Girault & Sauvé, 2008) nous pouvons nous demander si l'EDD est respectueuse de la laïcité et de la liberté de conscience qui structurent l'école (Pena-Ruiz, 2005). Ensuite parce que " l'objet " même ainsi que les prétentions de l'EDD se prêtent mal à l'impératif de " transposition didactique " (Chevallard, 1998), (Chervel, 1977) qui régit le fonctionnement didactique scolaire. Enfin, en cherchant à s'affranchir des disciplines au profit d'approches pluridisciplinaires aux objectifs parfois indéterminés ou moins circonscrits, l'EDD perturbe l'identité professionnelle des enseignants (Pommier & Boyer, 2005) et leur mission de transmission. Dès lors, il n'est pas rare que ces derniers tentent d'adapter l'EDD à un ensemble de normes scolaires, ce qui mine cela-même qui en faisait tout l'intérêt selon ses promoteurs (Beitone & Hemdane, 2024).

Si les enjeux écologiques sont réels et qu'il est légitime que l'école contribue à sa manière à y préparer les jeunes générations, il ne s'en suit pas nécessairement qu'elle doive en passer par une critique de l'instruction au profit de l'éducation, une recherche de dépassement des disciplines ou des formes de connaissance (Hirst, 2010), ou par la sensibilisation à certaines options éthiques ou politiques et à certains comportements jugés " respectueux de l'environnement ". Nous soutiendrons, qu'à condition de se départir des fausses évidences, une école qui prend au sérieux la question transmission des différents savoirs est en fait parfaitement apte à répondre aux enjeux de " l'éducation au développement durable ".

Bibliographie :

AUDIGIER, F. (2012). Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. Recherches en didactiques, 2012/1 N○ 13. pp. 25-38. https://doi.org/10.3917/rdid.013.0025.

AUDIGIER, F. (2015), " Conférence de plénière : Éducations à... ? Quel bazar !! ", *in* Jean-Marc Lange. Actes du colloque international " Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ? ", Novembre 2014, Mont Saint Aignan, France. En ligne : https://shs.hal.science/halshs-01183403/file/Actes%20du%20colloque_les%20%C3%A9ducations%20%C3%A0 Rouen-2014_JML.pdf p.8-24

BEITONE A. (2014), Les éducations à... : *ya basta* !, En ligne : https://www.gfen.asso.fr/images/documents/ed

BEITONE A., HEMDANE E., (2024) " Les éducations à... : *ya basta* ! ", *Diversité* (En ligne), 204 | 2024, mis en ligne le 22 mars 2024, consulté le 17 septembre 2024. URL : https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4396

CHEVALLARD, Y. (1998), *La transposition didactique*, La pensée sauvage

CHERVEL, A. (1977), *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français – Histoire de la grammaire scolaire*, Payot

GIRAULT Y. & SAUVE L. (2008), L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisement, enjeux et mouvances. Aster, n○46. pp. 7-30

GEGOUT P. (2019), " L'effondrement de la dichotomie " enseigner des faits " / " enseigner de valeurs " ? ", in Barreau J.-M. & Riondet X, (dir.), *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation*, Presses universitaires de Lorraine, Collection " Questions d'éducation et de formation ", pp.

HIRST P. H. (2010). Liberal education and the nature of knowledge. In *Philosophical Analysis and Education (International Library of the Philosophy of Education Volume 1),* pp. 76-93. Routledge.

LANGE J.-M. (2008). L'Éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster*, n○46. pp. 123-154

LANGE J.-M., VICTOR P. (2006). Didactique curriculaire et "éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable" : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, n○28, pp. 85-100.

LEBEAUME J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n○50, Les éducations à... : quelles recherches, quels questionnements ? pp. 11-24.

MARTINAND, J-P. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, n○2, pp. 23-29.

MUSSET M. (2010). " L'éducation au développement durable ". Dossier d'actualité de la VST, n○56, septembre. En ligne :

PENA-RUIZ H. (2005). Qu'est-ce que l'école ?, Folio

POMMIER M. & BOYER R. (2005). La généralisation de l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable (EEDD) vue par des enseignants du secondaire. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP). En ligne : http://acces.inrp.fr/acces/societe/problematique/enquetesEdd/res

POUIVET R., (2008), Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation, *Éducation et didactique*, vol. 2, n○3, pp. 123-139

POUIVET R. (2013), *L'éthique intellectuelle*, Vrin

PUTNAM H. (2003), *Fait/Valeur : la fin d'un dogme et autres essais*, L'éclat

RYLE G., (2005), *La notion d'esprit*, Payot

SAUVE, L. (2007). L'équivoque du développement durable, *Chemin de Traverse*, n○4, p. 31-47

SCHEFFLER I., (1977), In praise of the cognitive emotions, *Teachers College Record,* vol. 79 n○2, pp. 171-186

SCHEFFLER I., (2003), *Le langage de l'éducation*, Klincksieck
WITTGENSTEIN L., (2014), *Recherches philosophiques*, Vrin

Mots-Clés: éducation au développement durable, éducation à, philosophie de l'éducation

Pour réfléchir à l'intégration du numérique et de l'intelligence artificielle dans la didactique du français

Aurélie Bureau *† [1]

[1] Universite Libre de Bruxelles – Belgique

L'atelier s'inscrit dans le second thème du colloque consacré à l'évolution de la formation du métier d'enseignant et plus particulièrement aux questions relatives aux pratiques littéraciques numériques et à l'utilisation de l'IA.
Afin d'assurer le bon déroulement des échanges, cet atelier pourra accueillir une cinquantaine de participants. Ceux-ci utiliseront leur propre support numérique et pourront se connecter au Wi-Fi mis à disposition par l'AREF.

Le dispositif de formation proposé repose sur une posture de praticienne-chercheuse.(1) Celle-ci s'appuye d'une part sur une expérience professionnelle en tant qu'enseignante de français au niveaux secondaire et supérieur universitaire en Belgique, de même qu'élémentaire aux Etats-Unis ; et d'autre part, sur des travaux de recherche récents portant sur le développement réfléchi des contenus relatifs à la littéracie numérique dans le secondaire supérieur en comparant les systèmes scolaires belge francophone et états-unien sous l'angle de la didactique de l'écrit.(2)

L'objectif pédagogique de l'atelier vise à amener les participants à se questionner sur les enjeux et problématiques de l'intégration des intelligences artificielles en s'attachant plus largement aux contenus littéraciques numériques à enseigner dans la formation des enseignants en didactique du français.

L'atelier immergera les participants dans la trame d'un dispositif axé sur l'inclusion du numérique dans la didactique du français que j'ai proposé en séminaire principalement dans le cours de *Pratique réflexive* de la Professeure X dans le cadre de la formation initiale des futurs professeurs de français à l'Université X.

Un premier temps de l'atelier sera consacré au développement de l'ancrage réflexif de la posture littéracique numérique des participants. Le cadrage théorique repose sur la définition des notions de praticien réflexif(3),(4), de littéracie(5) et de posture littéracique(6) souhaitant mettre l'accent sur une vision humaniste de l'apprenant et des rapports à l'écrit.

Les participants effectueront ensuite à un premier exercice réflexif où ils identifieront le(s) support(s) qui correspond(ent) le plus à leurs pratiques communicationnelles et littéraciques en production et réception selon leurs profils (enseignant, chercheur, participant au colloque, individu hors cadre professionnel...). Après un temps de réflexion individuelle, quelques participants

*Intervenant
†Auteur correspondant: abureau@ulb.be

volontaires seront amenés à faire état de leur posture.

Cet exercice aura pour but de faire émerger la diversité des pratiques et des affinités selon les supports multimodaux, de même que la variété des postures d'un même individu en fonction des contextes. Ceci vise à sensibiliser à l'altérité littéracique des sujets didactiques en présence au sein d'un groupe classe afin de favoriser une meilleure prise en compte par le futur enseignant des supports mobilisés dans ses choix pédagogiques et didactiques, de même que d'éveiller aux besoins éventuels de formation.

Les réponses fournies par les participants seront mises en perspective au regard des résultats obtenus lors de ma thèse de doctorat sur les pratiques et perceptions numériques des élèves et des enseignants.

Un second temps de l'atelier visera à questionner, sous forme de groupes de discussion avec rapporteurs, les conceptions et constats des participants sur le contexte actuel en matière de numérique au sein des enseignements/apprentissages en didactique du français. Deux thématiques centrales seront soulevées dans les échanges menés ici en vue de faire émerger les enjeux dans l'évolution de la formation des enseignants. Premièrement, il sera question d'aborder l'ère post-Covid19 : évolution vis-à-vis des pratiques numériques ? Compétences travaillées/à enseigner ? Formations préexistantes/développées ? Attentes ? Atouts ? Difficultés ? Deuxièmement, l'intelligence artificielle sera discutée : pratiques personnelles ? Les intérêts et dangers envisagés ? Les limites et attentes ? Spécificités pour la formation en didactique ?

Le temps de mise en commun synthétique par les intervenants des sujets abordés dans chaque groupe sera l'occasion d'une part de permettre de faire un constat non-exhaustif des situations d'enseignement/apprentissage en matière de numérique, et d'autre part, de mettre en perspective, au vu des aspects soulevés par les différents groupes, des éléments issus d'une revue de la littérature spécifiquement axée sur la thématique de l'intelligence artificielle.(7),(8)

L'objectif sera ici d'aider les participants à dresser la topogenèse(9) de leur(s) contexte(s) respectif(s) face au numérique dans le(s)quel(s) viennent s'inscrire les problématiques engendrées par l'IA. De plus, il est question d'élargir le plus possible les horizons de réflexion et de questionnement à l'aide de travaux récents.(10),(11),(12)

Le dernier temps de l'atelier sera consacré à un exercice de mise en pratique mobilisant une IA en partant des attentes développées par l'UNESCO au sujet de l'enseignement de l'IA au primaire et au secondaire.(13) Il sera question de tenir compte des postures et acquis littéraciques de chacun en matière d'IA ainsi que des intérêts didactiques propres aux participants.

(1) De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur, un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. Dans *Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative, Recherches qualitatives,* 3, 28.

(2) Bureau, A. (2022). *Pour un développement réfléchi des contenus relatifs à la littéracie numérique dans le secondaire supérieur. Comparaison des systèmes scolaires belge francophone et états-unien sous l'angle de la didactique de l'écrit : apports théoriques, pratiques de terrain et analyse de dispositifs didactiques.* Université libre de Bruxelles.

(3) Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Les Éditions Logiques.

(4) Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement

comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*,188(1), 29-38.

(5) Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans Barré-de Miniac C., Brissaud C. et Rispail M. (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 31). L'harmattan.

(6) Rispail, M. (2020). La posture littéracique : une école de modestie et d'étonnement. *Forum-Lecture.ch*

(7) Lepage, A. (2023). Une recension des écrits de 1970 à 2022 sur les rôles de l'enseignant et de l'intelligence artificielle dans le domaine de l'IA en éducation. *Médiations et médiatisations*, 16, 9-30.

(8) Zhai X. *et al.* (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity.*

(9) Reuter Y., Cohen-Azria C., Daunay B. *et al.* (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* De Boeck Supérieur, 217.

(10) Xiaoyu, B. et Stede, M. (2023). A Survey of Current Machine Learning Approaches to Student Free-Text Evaluation for Intelligent Tutoring. *International journal of artificial intelligence in education,* 33(4), 992-1030.

(11) Porayska-Pomsta, K. (2016). AI as a Methodology for Supporting Educational Praxis and Teacher Metacognition. *International journal of artificial intelligence in education,* 26(2), 679-700.

(12) Holmes, W. *et al.* (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International journal of artificial intelligence in education,* 32(3), 504-526.

(13) UNESCO (2023). *Enseigner l'intelligence artificielle au primaire et au secondaire – Une cartographie des programmes validés par les gouvernements.*

Mots-Clés: réflexivité – littéracie – numérique

Pour une approche sociodidactique des disciplines scolaires

Marie-Sylvie Claude * [1], Patrick Rayou *

, Cendrine Waszak * †

[1] LITTARTS. Arts et pratiques du texte, de l'image, de l'écran et de la scène (LITTARTS) – Centre National de la Recherche Scientifique, Université Grenoble Alpes – LittArts - Université Grenoble AlpesCS 40700 - 38058 Grenoble cedex 9, France

Ce symposium examinera comment et à quelles conditions la coopération entre sociologie et didactique peut produire, par rapport à l'approche par une seule des deux disciplines, un gain d'intelligibilité de la façon dont les différents savoirs disciplinaires sont socialement construits et appropriés.
La mise en œuvre des appels fondateurs d'une approche sociodidactique (Lahire et Johsua, 1999) a rencontré certaines difficultés (Souto Lopez et Dehantschutter, 2020). Du côté de la sociologie, la prégnance de la théorie de l'" arbitraire culturel " (Bourdieu et Passeron, 1970), peut faire appréhender la culture scolaire comme imposition de savoirs, savoir-faire et savoir-dire qui sont l'apanage d'une classe cultivée (Losego, 2016), sans questionner les rationalités spécifiques dont ils relèvent. Du côté de la didactique, concevoir et analyser du point de vue des savoirs une situation d'enseignement/apprentissage peut passer par la réduction théorique des acteurs scolaires à des sujets archétypiques (Ronveaux et Schneuwly, 2018). Certes, des travaux issus des deux champs ont ouvert la voie. La notion de " rapport au savoir ", conçu comme l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec l'apprendre et le savoir (Charlot, 1997), a suscité des recherches qui abordent les inégalités scolaires comme relationnelles (Bautier & Goigoux, 2004), en tenant compte à la fois des logiques sociales et des logiques scolaires, qui peuvent entrer en contradiction. Des chercheurs en didactique se sont approprié la notion, en lien avec des contenus spécifiques, comme, entre autres exemples, le rapport à l'écriture (Barré de Miniac, 2015) ou se sont attachés à prendre en compte, en complément des sujets didactiques, les sujets sociaux et psychologiques (Daunay, 2011). Mais les objets de recherche sont peu souvent coconstruits par les deux disciplines.

Dans une perspective principalement épistémologique, ce symposium cherchera à créer un espace commun de problématisation (Rayou, 2014) permettant que chacun conserve son épistémologie propre pour la mettre au profit d'un objet commun. Des chercheurs issus de différentes équipes et engagés dans des approches sociodidactiques des enseignements/apprentissages dans différentes disciplines scolaires (SVT, français, géographie), y partageront et discuteront leurs travaux dans cette perspective.

Bibliographie

*Intervenant
†Auteur correspondant: cendie.waszak@gmail.com

Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, 89-100.

Barré de Miniac, C. Cros, F. & Ruiz, J. (1993). Les collégiens et l'écriture : des attentes formelles aux exigences scolaires. *Repères, 13*, 237-240.

Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1970) *La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Les éditions de Minuit.

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

Daunay, B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en didactiques,* 11(1), 49-65.

Lahire, B. & Joshua, S. (1999). Pour une didactique sociologique : Entretien avec Samuel Joshua. *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.

Losego, Ph (2016). Le social et le didactique : distance et rapprochement, *Éducation et didactique*, 10-3, 67-76.

Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires: disciplination et sédimentation.* Bern : Peter Lang.

Souto Lopez, M. & Dehantschutter, L. (2020). Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement, *Éducation et didactique,* 14-2. 9-37.

Communication 1

Approche sociodidactique des disciplines scolaires : quelles assises et quelles perspectives ?

Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou

Cette communication, qui inaugurera le symposium, se donne une visée principalement épistémologique. Nous nous attacherons à définir les conditions et les perspectives d'une approche sociodidactique des disciplines scolaires à la lumière d'une analyse critique des articles publiés dans le numéro de la revue *Didactiques et disciplines* (Claude & Rayou, 2024) récemment consacré à cette question, *Pour une approche sociodidactique des disciplines scolaires.* Ce symposium, comme le dossier, n'a pas pour but de poser les premières pierres d'une discipline de recherche nouvelle qui serait la sociodidactique, mais plutôt de s'inscrire dans une approche commune déjà à l'œuvre des processus d'enseignement/apprentissage, qui met simultanément en jeu la généricité et la spécificité des savoirs. Le fait de s'intéresser à plusieurs disciplines scolaires doit pouvoir favoriser la réflexion sur ce qu'elles ont de spécifique et de générique.

Nous nous demanderons si et en quoi les différents articles du dossier prennent en compte le double regard sociologique et didactique, d'un point de vue théorique et méthodologique, et si ce dernier produit des gains d'intelligibilité. Cette étude permettra d'avoir un accès à l'existant concernant l'hybridation épistémologique explorée. Si ces articles contribuent tous à développer un espace commun de problématisation (Rayou, 2014), ils mobilisent cependant un tropisme plus ou moins sociologique ou didactique et objectivent souvent les limites de leur démarche.

Ils seront de ce fait considérés, dans une perspective prospective, comme constituant un jalon susceptible de faire envisager de nouvelles directions pour des recherches à venir, ce que le symposium poursuivra.

Nous tenterons d'explorer la nature des apports théoriques mobilisés dans le dossier ou mobilisables pour des recherches futures en identifiant le domaine dont ils relèvent plus précisément dans chacun des deux champs. Il peut s'agir d'emprunts à une sociologie du curriculum, avec des notions définies par Bernstein, comme la classification, le cadrage, le discours vertical ou horizontal, ou par Forquin, comme la forme scolaire, curriculaire ou disciplinaire, le curriculum formel, réel ou caché. Mais aussi d'éléments relevant de l'étude de la socialisation, par exemple en sociologie de l'enfance ou de l'adolescence, dans le sillage notamment de Sirota ou Rayou et Delalande, à la socialisation primaire ou secondaire (Berger et Luckmann), ou encore aux dispositions (Lahire), aux habitus (Bourdieu), au rapport au(x) savoir(s) (Charlot). Peuvent enfin être mobilisés des travaux étudiant les interactions sociales, entre autres exemples les espaces d'intéressement, les questions de justification et de grandeurs (Boltanski). Du côté de la didactique, les emprunts peuvent relever de la didactique comparée, comme par exemple la transposition didactique (Chevallard), le contrat didactique (Brousseau) et ses trois genèses (Chevallard, Sensevy), la compréhension de la situation didactique comme jeu gagnant gagnant (Sensevy), ou d'une didactique disciplinaire considérée à des fins compréhensives dans son épistémologie propre, ses pratiques langagières, ses modèles spécifiques, ou dans ses dimensions praxéologiques.

Nous montrerons cependant que l'hybridation ne se satisfait pas de l'appropriation par un champ théorique de concepts " nomades " (Daunay, Reuter et Schneuwly, 2011, p. 24) issus de l'autre, l'emprunteur se suffisant à lui-même une fois le travail de déplacement/reconfiguration opéré. Pour que l'approche soit sociodidactique, il est nécessaire de disposer de charnières théoriques entre les deux champs, de manière à ce que chacun conserve son épistémologie propre : c'est la condition pour qu'ils contribuent conjointement, en coconstruisant de façon identifiée les objets de recherche, à la compréhension renouvelée des questions d'enseignement/apprentissage (Claude, 2022). Le malentendu sociocognitif (Bautier & Rochex, 2007) ou socioscolaire (Rayou, 2020), mobilisé par plusieurs des articles du dossier, est par exemple identifiable comme un concept charnière susceptible de soutenir la compréhension des inégalités d'apprentissage : il doit à la sociologie l'explication relationnelle des difficultés d'une partie des élèves par les logiques sociales dont ces élèves sont porteurs, qui ne sont pas forcément en phase avec les logiques scolaires que les enseignants présupposent souvent comme allant de soi. Les différentes didactiques déclinent ce modèle explicatif en le nourrissant des particularités de leurs contenus disciplinaires, qui sont susceptibles d'entrer différemment en concurrence avec les arrière-plans que les élèves importent dans le contrat didactique. La communication envisagera d'autres concepts qui peuvent faire charnière, comme, par exemple, ceux de contrat ou de dispositif : ces concepts étant déjà construits en contexte scolaire par chacun des deux champs, qui les définissent et les mobilisent cependant très différemment, activer et articuler ces deux approches pour produire un outil théorique à double facette est à même de produire un gain d'intelligibilité de certaines questions. D'autres concepts, issus de l'un ou l'autre des deux champs, peuvent être reconstruits théoriquement comme charnières, voire forgés pour la construction d'un objet de recherche particulier. La communication envisagera aussi les méthodologies qui, souvent venues d'une des disciplines et retravaillées ou forgées conjointement par les deux, sont également à concevoir et mettre en œuvre pour permettre la constitution des corpus de données nécessaires à de tels objets de recherche.

Mots-clés

Sociologies ; Didactiques ; Hybridation

Bibliographie

Bautier E. & Rochex J.-Y. (2007). " Apprendre : des malentendus qui font la différence ". In J. Deauvieau. & J.-P. Terrail (dir.). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (227-241). Paris : La Dispute.

Claude & Rayou (dir.) (2024) *Pour une approche socio-didactique des disciplines scolaires. Didactiques & disciplines*, Vol. 2 No. 4.

Claude, M.S. (2022) *Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire (et de quelques autres* lectures). Note de synthèse pour une habilitation à diriger des recherches. https://hal.science/tel-04456965

Rayou P. (2014). Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation. *Éducation & didactique*, 1 (8), 91-100.

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation & didactique*, 14(2), 49-64.

Communication 2

Une approche sociodidactique des Arts Plastiques en France : les apports d'une discipline en formation

Sylvain Fabre

Les arts plastiques français apportent un éclairage singulier au projet d'une sociodidactique des disciplines. En effet, en tant que " petite discipline " en recherche de légitimité, ouverte à une pluralité d'approches souvent contradictoires, elle manifeste une multiplicité interne que complète un ensemble de discours sur son identité et son projet formatif.

En retour, une perspective sociodidactique permet de penser ensemble finalités, savoirs et pratiques. Ce sont, d'une certaine manière, des paradigmes différents et parfois en conflits qui apparaissent. De même, elle aide à interroger les circulations entre les espaces et les milieux, en particulier entre la discipline, l'institution scolaire où elle s'inscrit, et les différents extérieurs (cercles amicaux, clubs de loisir, famille en particulier).

La communication nourrira la réflexion en mobilisant un corpus complémentaire : journaux d'observation de différentes classes de collège ; Instructions Officielles ; documentation pédagogique et presse professionnelle. Ce matériau permet de mettre en évidence des paradigmes disciplinaires contrastés, souvent non explicités dans leur spécificité et par rapport aux autres modèles. Dans chaque cas, les ambitions en même temps que les moyens préconisés varient, en offrant des possibilités d'enseignement-apprentissage et, à plus long terme, de démocratisation scolaire et culturelle variées.

En particulier, nous mettrons en évidence un modèle du " cours en proposition " visant le développement de la créativité et de l'esprit critique des élèves par leur confrontation à des propositions ouvertes et provocatrices, à même de les déstabiliser et d'entraîner à la confrontation au nouveau – quitte à réduire l'instrumentation de la pratique et à susciter des réussites illusoires. Un deuxième modèle est celui de " l'éducation aux images ", souvent en lien avec les enseignements d'histoire des arts, où des manipulations d'images (par exemple photocopiées) suscitent une première familiarisation aux œuvres – quitte à ce que la dimension créative et exploratoire se trouve réduite. Un troisième modèle relèverait davantage des arts appliqués,

cherchant de premiers apprentissages techniques (ainsi lorsque l'enseignant apprend aux élèves à " faire des gris colorés ") qui pourront nourrir des projets personnels ultérieurs – ou s'inscrire seulement dans un cursus de formation intellectuelle et personnelle limité. Soulignons d'ailleurs que d'autres modèles ont pu apparaître au cours de l'histoire et sous l'influence de courants étrangers (Dewey, Read, par exemple) : formation professionnelle, expression personnelle de l'élève, etc. Il est probable que les pratiques effectives, si elles relèvent majoritairement d'un paradigme, pratiquent une pédagogie hétéroclite non nécessairement pensée.

La discipline apparaît alors dans un rapport ambivalent avec l'école et certains aspects de la " forme scolaire " : exigences comportementales en classe plus ou moins en rupture avec les attentes du collège ; notation qui prône souvent une " générosité " favorisant la motivation mais risquant de faire déconsidérer la discipline ; élaboration des progressions où les pratiques de reprise, d'entraînement, d'approfondissement qui pourraient favoriser les apprentissages sont concurrencés par des pédagogies de projet plus proches des " pratiques sociales de référence " offertes par les artistes professionnels, etc. La discipline se veut ainsi proche du monde de l'art et cherche à en être médiatrice, tout en devant s'inscrire dans un cadre scolaire qu'elle considère comme une limite ou comme un appui.

Dans une perspective sociodidactique, il serait intéressant d'approfondir l'enquête sur la formation des enseignants d'arts plastiques. Mais nos recherches montrent l'importance des formateurs qui impriment leur marque aux futurs enseignants, par une mise en avant de leur personnalité et l'exercice de leur autorité. De même, le mode de circulation de l'information via internet sollicite la recherche, tant le modèle prégnant qu'elle véhicule est celui de " la séance ", c'est-à-dire d'une activité où le faire prédomine, de même que la puissance d'évocation et de provocation (la " force poétique " pourrait-on avancer), au détriment souvent d'une approche plus didactique qui identifierait des objets d'apprentissage et qui interrogerait les modalités de leur didactisation.

On a pu souligner le faible nombre de manuels et la difficulté qu'ont les enseignants à développer une réflexion collective. Dès lors, c'est l'identité de la discipline qui vacille. Nous montrerons une discipline soumise à des injonctions diverses et hésitant sur ses moyens comme sur ses fins. En interrogeant ainsi une discipline fragile, concurrencée par une Histoire des arts qui paraît aux autorités éducatives plus solide et stable, l'approche sociodidactique aide à saisir les différentes logiques d'enseignement, d'apprentissage, d'acculturation.

Mots-clés

Arts plastiques ; Créativité ; Paradigmes

Bibliographie

FABRE S. (2015). Didactique des arts plastiques : la question de la matrice disciplinaire. *Recherches en Didactiques, Les Cahiers Théodile*, 19, p. 39-50.

FABRE S. (2017). " Les arts plastiques au collège : entre scolaire et artistique, l'exemple d'une culture en formation " In C. Fries-Paiola (éd.) *Étudier la culture aujourd'hui.* Presses Universitaires de Nancy, p. 155-171.

MILI I. & RICKENMANN R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 3, p. 431-452.

ROUX C. (1999). *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline.* Nîmes : Jacqueline Chambon.

Communication 3

Débats interprétatifs et réseaux d'acteurs

Marie-Sylvie Claude, Hélène Raux et Patrick Rayou

Les modélisations didactiques de la lecture de littérature développées depuis le tournant des années 2000 accordent une place de premier plan à l'activité interprétative des élèves, et dans cette perspective, des activités de débat sur des textes se sont progressivement imposées comme incontournables dans les classes (Dias-Chiaruttini, 2015).

Une telle dynamique s'inscrit facilement dans des pédagogies de la coopération qui visent à ce que chacun apprenne mieux par et avec les autres, en particulier dans des activités en petits groupes. Néanmoins, l'observation et l'analyse de l'activité des élèves au travail dans ce type de groupes montre des écarts souvent importants entre les attendus didactiques et les productions réelles : par exemple, lors d'une activité tournée vers l'interprétation d'un poème, cette configuration renforce les tendances au formalisme de nombre d'élèves, notamment en raison des dynamiques identitaires liées à leurs représentations du travail scolaire (Claude, Raux et Rayou, 2024). Les approches critiques, qui attirent l'attention sur la possibilité de laisser s'installer une division du travail aboutissant à ce que les membres du groupe s'enferment dans ce qu'ils savent déjà faire et n'accèdent pas à des savoirs nouveaux, expliquent une partie de ce phénomène (Meirieu, 2010), mais ne disent ni pourquoi ni comment il intervient à tel ou tel moment, à propos de tel ou tel enjeu de savoir.

Nous nous intéressons ici à la donation de sens dans des groupes d'élèves placés en situation de débattre d'un texte littéraire. Cette situation de débats en petits groupes d'élèves est particulièrement intéressante à examiner, car les travaux qui s'attachent à appréhender les enjeux des débats interprétatifs considèrent prioritairement l'activité du point de vue du travail de l'enseignant (Sauvaire et al, 2021). Nous examinons pour notre part comment les élèves placés en autonomie pour débattre, sans régulation par l'enseignant, donnent du sens au texte. Nous considérons la donation de sens comme résultant d'une double contextualisation, celle qui organise une dialectique entre la résonance liée aux circonstances de la réception et celle qui est en rapport avec le contexte d'écriture (Citton, 2017). La notion de *traduction* (Akrich, Callon et Latour, 1991) nous semble susceptible d'unir pour cela les approches didactique et sociologique. Elle est en effet au cœur des activités de groupes humains confrontés à des épreuves et qui se mobilisent au sein de liens " incertains, fragiles, controversés et constamment fluctuants " (Latour, 2007, p. 42). A leur manière, les élèves de ces groupes sont censés jouer de tels rôles de traducteurs. Ils y donnent d'une part du sens pour eux-mêmes, à partir de ce qui, du texte, résonne en eux et de ce qu'ils peuvent savoir du contexte du texte qui valide leur lecture. Mais, d'autre part, ils en produisent aussi pour leurs camarades en tentant d'élaborer avec eux des interprétations qui puissent être validées comme compatibles avec ce que le texte autorise. Au sein de ce qu'il est possible de considérer comme un réseau producteur de sens, certains procèdent à tel ou tel moment à des traductions qui conviennent tant à eux-mêmes qu'au groupe et au texte. Mais eux-mêmes ou d'autres peuvent, à un autre moment, prendre le texte comme un réservoir de sens indiscutable ou, tout au contraire, en faire l'alibi de positions qu'ils imposent aux autres avec leur leadership. C'est à saisir ces conditions favorables ou défavorables à des traductions productrices de sens attendues de l'exercice que s'attache notre recherche.

Cette recherche concerne des élèves de 4ème travaillant, en classe de français, *le Cid* de Corneille.

Après avoir participé à un débat en classe entière qui leur faisait prendre position sur la gravité du soufflet reçu par Don Diègue, ils devaient, répartis en cinq groupes, analyser plus précisément un vers du fameux monologue de ce personnage. Nous travaillons sur les verbatims de leurs échanges et tentons d'en suivre le fil en repérant des moments de blocage autant que des avancées. Nos premiers résultats corroborent ce qu'apprennent les recherches en la matière concernant notamment les dépendances au sentier constituées par les dispositions différentes mises en œuvre par les élèves ou la division genrée du travail. Mais, à un niveau plus fin, ils suggèrent que des rôles différents peuvent être pris dans l'activité de traduction. Le réseau interprétatif peut produire des lectures significativement différentes selon qu'il se livre à une actualisation plus ou moins partageable (par analogie, empathie fictionnelle ou mise à la place de) ainsi qu'à une contextualisation historique qui résonne plus ou moins avec la teneur des échanges suscités par la mise en groupe.

Mots-clés

Lecture littéraire ; Traduction ; Groupes

Bibliographie

Akrich, Madeleine, Callon Michel & Latour Bruno (2006), *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris : Les Presses des mines

Citton Yves (2017) " Diderot et la décroissance : une proposition d'actualisation sauvage et paresseuse ", *Recherches & Travaux* (En ligne), 91: http://journals.openedition.org/recherchestravaux/987

Claude Marie-Sylvie, Raux Hélène & Rayou Patrick (2024) " Concerto, chœur ou battle ? Quand des groupes d'élèves négocient une lecture à haute voix *" Didactiques & Disciplines* – Numéro 4, 169-183.

Dias-Chiaruttini, Ana (2015), *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français.* Peter Lang.

Latour Bruno (2007), *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris : La Découverte.

Meirieu Philippe (2010), *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe.* Lyon : Chronique sociale.

Sauvaire**, Marion,** Falardeau**, Erik,** Gagné, Julie-Christine **et** Émery-Bruneau, Judith (2021), Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire, *Repères* (Online), 62 | 2020, Online since 20 April 2021, connection on 11 October 2024. URL: http://journals.openedition.org/reperes/3289; DOI: https://doi.org/10.4000/reperes.3289

Communication 4

Controverses océaniques : des interactions en classe pour construire des savoirs ou pour dire de soi ?

Cédric Naudet et Françoise Robin

Cette communication vise à explorer les possibles articulations entre didactique et sociologie en s'appuyant sur une recherche menée dans un dispositif de classe inversée avec travail en ilots dans un cours de géographie dans deux classes de 4e d'un collège REP situé en " Centre-Val de Loire ". La séquence étudiée, consacrée à *Mers et océans, un monde maritimisé*, a été élaborée

conjointement par enseignants et chercheurs et conduite deux fois sur deux années consécutives. Elle comprend une utilisation de ressources en ligne pour que les élèves découvrent des informations sur la maritimisation. En classe, ils participent à un jeu de rôle simulant une conférence internationale sur les océans.

Nous avons recueilli les interactions issues des débats organisés dans le cadre de cette séquence. Nous les analysons à partir d'une démarche qui se veut sociodidactique par son recours à une typologie des *registres d'apprentissage* (cognitif, culturel, identitaire symbolique) (Rayou, 2020) et par la prise en compte de *contrats emboités* (social, pédagogique, didactique) (Rayou et Robin, 2023; Sensevy, 2007).

La coopération entre la didactique et la sociologie permet une analyse approfondie et complémentaire des dynamiques à l'œuvre. Une telle articulation révèle des éléments qu'une approche isolée, soit didactique, soit sociologique, ne permettrait pas de saisir.

Le cadre didactique permet d'observer les mécanismes d'apprentissage en lien avec les savoirs scolaires, tels que l'objectif de développer une pensée systémique autour de la maritimisation, à travers l'utilisation de ressources en ligne et la participation à un jeu de rôle simulant une conférence internationale sur les océans. Les élèves devaient incarner des acteurs aux intérêts divergents et argumenter en fonction de leur rôle. Dans les faits, le dispositif " puzzle ", supposé aboutir à la construction commune d'un problème et de solutions à partir de documents différents et complémentaires, est plutôt mobilisé sous une forme de " domino " dans lequel chaque élève rebondit sur la proposition d'un camarade qu'il prolonge sans l'interroger. L'analyse des interactions révèle des difficultés à intégrer les savoirs de manière systémique, avec des arguments souvent isolés, et une difficulté à se détacher de leur propre identité personnelle pour pleinement investir le rôle assigné.

La perspective sociologique vient enrichir cette analyse en considérant les pratiques sociales et les dynamiques identitaires qui influencent les comportements des élèves dans ce contexte. Les interactions montrent que, malgré les efforts de l'enseignant pour engager les élèves dans une réflexion distanciée à travers leur rôle, ceux-ci se réapproprient souvent leurs propres perspectives, enracinées dans leur vécu quotidien. En effet, au cœur du débat, les élèves ont tendance à revenir à leur identité personnelle et à des savoirs " déjà-là " (Naudet, 2024), extérieurs au cadre scolaire, plutôt que de s'appuyer sur les documents fournis. Cet aspect met en exergue la difficulté, pour certains élèves, à se conformer à des attentes institutionnelles lorsqu'elles ne correspondent pas à leurs schèmes de pensée habituels.

Cette articulation sociodidactique permet de comprendre les différences dans la manière dont les élèves interagissent et mobilisent leurs savoirs, révélant des tensions entre la coopération prescrite par le dispositif et la collaboration réelle observée (Connac, 2017). Pour autant, nos observations et analyses mettent en évidence que les élèves ne sont pas dans ou hors de l'activité attendue, mais qu'à de nombreuses reprises ils entrent dans l'apprentissage, même si ce n'est pas de manière globale ou continue. Bien que pas toujours pleinement engagés ou en phase avec l'ensemble des attentes, ils élaborent, dans plusieurs groupes et plusieurs fois, des raisonnements cohérents et pertinents pour les problématiques proposées. C'est à saisir les raisons de leurs errements comme de leurs découvertes que s'attache cette recherche. Elle le fait en conjuguant l'analyse didactique, révélatrice des enjeux cognitifs et pédagogiques liés à l'activité de classe inversée, et l'approche sociologique, qui expose les contraintes sociales et identitaires influençant la manière dont les élèves s'engagent dans le processus. Ceci permet de mieux comprendre comment les dynamiques sociales et pédagogiques se chevauchent pour créer des situations d'apprentissage singulières et parfois inattendues.

Mots-clés

Didactique ; Sociologie ; Travail de groupe

Bibliographie

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*, Futuroscope, Editions Canopé.

Naudet, C. (2024). Savoirs déjà-là des élèves et géographie scolaire. L'apport d'une analyse sociodidactique. *Didactiques & Disciplines*, *2*(4), 203-218. https://doi.org/10.34874/PRSM.DDVOL2ISS4.50023

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, *14*(2), 49-64. https://doi.org/10.4000/

Rayou, P. & Robin, F. (2023). Le travail en groupe, entre controverses et coexistence pacifique, Troisième Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique : Coopération et dispositifs de coopération. 7, 8 et 9 novembre 2023, Brest - Université de Bretagne Occidentale.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses universitaires de Rennes.

Communication 5

Puissance socialisatrice de la forme disciplinaire des SVT et pratiques enseignantes

Marion van Brederode

Une approche sociodidactique nous semble nécessaire pour approfondir la mise au jour des processus qui sont à l'origine de la production d'inégales acquisitions dans la discipline scolaire des sciences de la vie et de la Terre (SVT). Pour les analyser, nous avons développé un modèle qui emprunte des éléments à la sociologie des apprentissages scolaires et à la didactique des SVT. Il s'intéresse à la forme disciplinaire proposée aux élèves par les enseignant-es. Nous la considérons comme un système d'exigences particulier lié à la nature des savoirs qui y sont transmis, aux types de logiques cognitives véhiculées ainsi qu'au type d'exercices et d'évaluations qui y sont réalisés. En ce sens, elle correspond à une matrice disciplinaire qui " impose des contenus socialisateurs, développe des logiques cognitives, engendre des formes de pensée, qui résultent de l'articulation de toute une série de propriétés pédagogiques (...) avec un ensemble de savoirs " (Millet, 2013, p. 64). Selon ses caractéristiques, sa puissance socialisatrice peut varier et donc avoir des effets de différenciation sur les apprentissages. Notre modèle propose de caractériser cette puissance en repérant quels sont les registres et régimes (Rayou, 2020) sur lesquels les élèves sont sollicité-es au sein de la forme disciplinaire des SVT et sur lesquels ils/elles sont donc susceptibles de se mobiliser. Si les élèves ne sont pas sollicité-es sur les différents registres et/ou s'ils/elles ne le sont qu'en régime mineur alors celles et ceux qui n'ont que l'école pour entrer dans les apprentissages scolaires de façon gagnante risquent de passer à côté des apprentissages visés. Mais la seule notion de registre, empruntée à la sociologie des apprentissages scolaires, ne nous permet pas réellement de tenir compte de la spécificité des savoirs et des pratiques de savoirs en jeu en SVT. C'est pour cela que nous avons besoin d'engager le dialogue avec la didactique des SVT et, plus spécifiquement, celle qui travaille dans le cadre de la problématisation. En effet, cette pratique peut favoriser les processus d'appropriation des savoirs biologiques et l'accès aux concepts par les élèves (Doussot et al., 2022). À partir de ce constat, pour caractériser la puissance socialisatrice potentielle de la forme disciplinaire des SVT, nous identifions, pour chacun

des registres de l'apprentissage scolaire si, et comment, la pratique de la problématisation est sollicitée.

Ce modèle s'est déjà montré suffisamment robuste pour analyser les évolutions de la forme scolaire dans les manuels de SVT au cours des 60 dernières années. Il a permis de montrer une élévation des exigences scolaires dans tous les registres (van Brederode, 2020). Ces évolutions peuvent a priori produire des apprentissages inégaux surtout si l'école ne participe pas au développement chez les élèves des dispositions nécessaires pour y faire face. Ce modèle a également permis d'analyser une séquence d'enseignement-apprentissage autour de la digestion des aliments en classe de 5ème (van Brederode, 2024). Nous avons montré que quand les élèves sont confronté-es à une forme disciplinaire des SVT dont la puissance socialisatrice est assez faible, ils/elles rencontrent des difficultés à problématiser et donc à accéder aux raisons qui fondent les savoirs biologiques. Ce dernier travail rejoint les conclusions des didacticien-nes qui travaillent dans le cadre de la problématisation qui indiquent que les élèves semblent insuffisamment forme-es et entraîné-es, en classe, au processus de problématisation (Lhoste, 2017) ce qui peut donc conduire à la production passive d'inégalités d'apprentissages scolaires. Comment expliquer que les élèves rencontrent majoritairement des formes disciplinaires des SVT à la puissance socialisatrice assez faible alors même que les exigences curriculaires en termes de problématisation ont augmenté ? Une hypothèse consiste à penser que les enseignant-es ont des difficultés à proposer une forme disciplinaire des SVT à la puissance socialisatrice importante à leurs élèves.

Afin de la tester, nous entamons une recherche qui vise à mettre au jour les logiques qui conduisent les enseignant-es à établir la puissance socialisatrice de la forme disciplinaire des SVT qu'ils/elles proposent à leurs élèves. Elle s'appuie sur un corpus constitué de 21 séances de biologie, qui ont été filmées, en 2023-2024 dans une classe de 9ème R1 (élèves de 12-13 ans) dans un regroupement dit " à exigences scolaires élémentaires ". Le modèle décrit plus haut doit nous permettre de sélectionner des extraits dans lesquels la puissance de la forme disciplinaire proposée aux élèves varie (tantôt faible, tantôt forte). L'enseignant de la classe sera ensuite confronté à ces extraits ce qui devrait permettre d'accéder aux logiques et éventuelles difficultés que les élèves rencontrent.

Les premiers résultats de cette enquête seront présentés lors du symposium. Il s'agira d'une part, de savoir si le modèle sociodidactique élaboré est suffisamment robuste pour analyser des séances de classe filmées et, d'autre part, de discuter les logiques enseignantes d'élaboration de la forme disciplinaire.

Mots-clés

Problématisation ; Forme disciplinaire des SVT ; Inégalités socio-scolaires

Bibliographie

Doussot, S. (dir.), Hersant, M. (dir.), Lhoste, Y. (dir.) & Orange Ravachol, D. (dir.) (2022). *Le cadre de l'apprentissage par problématisation.* Presses universitaires de Rennes.

Lhoste, Y. (2017). *Épistémologie et didactique des SVT.* Presses universitaires de Bordeaux.

Millet, M. (2013). Les cadres cognitifs de la socialisation. HDR.

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation & didactique, 14*(2), 49-64.

van Brederode, M. (2024). Articuler le cadre de la problématisation et la sociologie des ap-

prentissages scolaires pour mieux cerner les inégales réussites scolaires en sciences de la vie et de la Terre. *Didactiques et disciplines, 2*(4), 219-231.

van Brederode, M. (2020). Évolutions de la forme disciplinaire des sciences de la vie à enseigner en 6ème1958 et inégalités d'apprentissage potentielles. *Recherches en Didactiques des Sciences et des Technologies (21)*, 99-132.

Communication 6

Identifier des profils-types sociodidactiques en littérature grâce aux interactions langagières dans les travaux de groupe

Jacques Crinon et Cendrine Waszak

Certains enseignants, qui se réclament de pratiques pédagogiques innovantes, ont l'habitude de mettre leurs élèves en situation de travail en petits groupes. Nous considérons que ce type de dispositif relève d'un modèle pédagogique, issu des " pédagogies nouvelles " et d'une vulgate socioconstructiviste, mais aussi, dans le domaine de la lecture littéraire, d'un modèle didactique : le travail en groupe peut être une étape programmée du débat interprétatif, le groupe permettant à plusieurs lecteurs de confronter leurs lectures, dans une communauté interprétative restreinte et peut-être rassurante, dans laquelle circulent des manières de lire communes (Fish, 2007). Nous avons déterminé dans une étude précédente (Crinon et Waszak, à paraitre) qu'une entrée par le modèle didactique permet de mettre en lumière, dans les échanges, plusieurs phénomènes : une forte tendance au formalisme ; une centration sur l'écrit de restitution à produire ; une addition des idées des membres du groupe aux dépens de la mise en discussion de celles-ci ; une entraide pour retrouver des connaissances. Il existe ainsi un malentendu profond entre l'enseignant et les élèves sur la nature du travail attendu (Bautier et Rayou, 2009). L'enseignant attend de ses élèves qu'ils s'appuient sur un examen minutieux du texte et sur leurs connaissances (littéraires, linguistiques, rhétoriques) pour élaborer des hypothèses d'interprétation et les argumenter en se référant à la lettre du texte. Pour les élèves, il s'agit d'écrire un texte en commun, dans une langue correcte, et d'y montrer leurs connaissances linguistiques et rhétoriques en allant chercher dans le texte des illustrations de celles-ci, voire simplement de répondre à des questions. Nous nous demandons cependant si ce malentendu observable dans les interactions langagières à l'intérieur de chaque groupe est imputable à tous les élèves et si les quelques réussites de l'activité sont plus souvent le fait d'individus précis dans les groupes. À la manière dont Meirieu (1996) a dressé une typologie comportementale des élèves dans les travaux de groupe (concepteurs, exécutants, chômeurs, gêneurs), nous cherchons à en dresser une autre, plus didactique. En nous focalisant sur les activités langagières des élèves au regard de la tâche prescrite, nous émettons l'hypothèse que nous pourrons identifier des " types " d'élèves. L'identification de ces profils dépasse la simple détermination des " compétences " des élèves pour dessiner de manière plus précise ce qui pourrait s'apparenter à un " rapport à " l'analyse des textes littéraires. À l'intérieur des groupes, en effet, semblent se dessiner des contrats didactiques socialement différenciés, qui permettent de nuancer l'opposition que Meirieu établit entre les groupes de production et les groupes d'apprentissage.

En effet, les échanges entre élèves dans les groupes peuvent être considérés comme des pratiques langagières (Bautier, 1995 ; Boutet, 2021), c'est-à-dire des " pratiques sociales, socialement construites et situées, (qui) ne peuvent être étudiées qu'en référence au contexte de leur production et interprétées dans la situation de leur énonciation " (Bautier et Crinon, soumis). Comme toute pratique sociale, les pratiques des élèves au sein des groupes de travail que nous observons peuvent être pensées, dans le sillage de Lahire (2024), " au croisement des dispositions et compétences incorporées (produits de la fréquentation plus ou moins durable de cadres socialisateurs

passés) et du contexte toujours spécifique de l'action " (p. 5).

Nous disposons de l'enregistrement des travaux de groupe effectués pendant trois séances, sur deux ans, dans des classes de première : les élèves travaillent sur " Alchimie de la douleur ", de Baudelaire, sur " Une charogne ", du même auteur, et sur un extrait des *Mémoires d'Hadrien* de Margueritte Yourcenar. Pour chaque séance, nous avons analysé les transcriptions des interactions verbales dans quatre groupes, en procédant à un double encodage de chaque énoncé. L'un des encodages consiste à catégoriser le contenu des énoncés, c'est-à-dire à déterminer ce que font effectivement les élèves au regard de la tâche prescrite (interpréter, reformuler, identifier des faits stylistiques, dicter ou réaliser une trace, organiser le travail, etc.). L'autre encodage permet d'étiqueter les actes langagiers (marquer son accord, marquer son opposition, prolonger le propos, questionner, émettre des doutes, etc.). Une analyse de données multidimensionnelle nous permet, à partir des interactions verbales ainsi codées, de dessiner des profils d'élèves, c'est-à-dire relatifs à un rapport à la littérature et à l'étude scolaire de la littérature. Nous sommes également en mesure de déterminer des constantes dans leur comportement social : " préférence " pour l'accord ou l'affrontement, démultiplication des questions ou introduction de nouvelles réflexions.

Notre but est donc ici de dessiner des profils sociodidactiques d'élèves de lycée face à la tâche de lecture de textes littéraires qui leur est proposée, marqués par des appropriations inégales des concepts et des méthodes de la lecture littéraire et par des manières différentes de se situer dans le groupe et d'y utiliser le langage.

Mots-clés

Lecture littéraire ; Profils sociodidactiques ; Travaux de groupe

Bibliographie

Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales.* L'Harmattan.

Bautier, É et Crinon, J. (soumis). Pratiques langagières des enseignants et apprentissages. Dans A. El Gousairi, B. Kervyn et C. Scheepers (dir.), *Les pratiques langagières des enseignants.* Presses universitaires de Namur.

Bautier, É et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires.* PUF.

Boutet, J. (2021). Pratique langagière. *Langage et société*, *HS1*, 281-284. https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0282

Crinon, J. et Waszak, C. (à paraitre). Sujets lecteurs en embuscade dans les groupes de travail ? *Recherches et Travaux.*

Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives* (1976, trad. Française). Les Prairies ordinaires.

Lahire, B. (2024). Lectures étudiantes : entre dispositions incorporées et matrices disciplinaires. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur.* De Boeck.
Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe.* Chronique Sociale.

Mots-Clés: sociologies, didactiques, hybridation

Pourquoi et comment former les futurs enseignants en sciences à développer la pensée critique de leurs élèves ?

Jerôme Kariger * [1,2]

[1] Université Catholique de Louvain = Catholic University of Louvain – Belgique
[2] Institute of Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies – Belgique

Problématique

Que ce soit pour analyser les informations disponibles sur internet, notamment en distinguant les faits des opinions ou en identifiant les *fake news*, ou pour utiliser à bon escient les technologies telles que l'intelligence artificielle, la pensée critique, compétence clé du XXIe siècle, est indispensable à développer tant chez les enseignants que chez les élèves. Bien qu'elle soit recommandée dans les textes officiels depuis plusieurs décennies, ce n'est que récemment que la pensée critique occupe une place plus centrale dans les nouveaux référentiels structurant le tronc commun en fédération Wallonie-Bruxelles (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022).

Les enseignants sont-ils préparés à développer la pensée critique de leurs élèves ? Quelles attitudes doivent-ils travailler avec ces derniers et quel type de démarche mener ? Quels sont les freins au développement de la pensée critique en classe ?

Pour répondre à ces préoccupations, une enquête consacrée aux représentations des enseignants en Belgique francophone sur la pensée critique en lien avec la métacognition et le contrôle inhibiteur a été menée. Une recherche exploratoire concernant la mise en œuvre d'une démarche socio-constructiviste fondée sur l'investigation et l'intégration d'activités métacognitives a ensuite été menée avec 32 élèves.

Corpus

La pensée critique peut être définie comme une posture intellectuelle associée à des capacités telles que l'analyse réflexive, la capacité à évaluer et améliorer la pensée, ainsi que la dynamique de décentration et d'articulation de points de vue sur un sujet complexe (Boisvert, 2015 ; Paul & Elder, 2008 ; Ennis, 2015). Au travers de la démarche d'investigation (DI), des capacités critiques spécifiques telles que l'induction, la déduction et la formulation d'hypothèses sont travaillées (Ennis, 2015). Parallèlement à cela, plusieurs études ont montré que la métacognition est liée au développement de la pensée critique et jouerait un rôle essentiel dans son développement. La métacognition, qui regroupe la connaissance de ses processus cognitifs et leur régulation (Noël, 1997), permet notamment aux apprenants de prendre conscience de leurs conceptions initiales et de les déconstruire. Enfin, Ennis (2015) souligne qu'une disposition essentielle du penseur critique est d'être capable de suspendre son jugement afin de proposer une réponse plus précise

*Intervenant

dans un second temps. Un élément pour favoriser cela est le développement du contrôle inhibiteur. Houdé (2018) propose de renforcer le contrôle inhibiteur, une fonction exécutive liée à la métacognition, pour passer d'une réponse heuristique à une réponse algorithmique, favorisant ainsi le développement d'une pensée critique.

Méthodologie

Enquête

La première recherche exploratoire est une recherche descriptive quantitative visant à mettre en lumière les représentations des enseignants en Belgique francophone sur le développement de la pensée critique des élèves. Un questionnaire en ligne a été conçu, validé et proposé aux enseignants de la fédération Wallonie-Bruxelles ; il est composé de questions ouvertes, d'items à échelle de Likert et de questions d'ordre statistique. 258 enseignants y ont répondu, dont 52 enseignants en sciences.

Recherche exploratoire

La seconde recherche se concentre sur cinq semaines de stage, pendant lesquelles la future enseignante, en partenariat avec l'enseignant-chercheur, dispense des cours de physique des fluides à trois classes d'élèves de 14 à 15 ans. Les séquences d'enseignement impliquent cinq DI successives sur la poussée d'Archimède, conçues pour augmenter en complexité, avec des moments de pause métacognitive ou non. Le dispositif didactique, testé avec des variables différentes entre les classes, comporte des prétests et post-tests basés sur le *Cornell Critical Thinking Test* (CCTT) pour évaluer le développement d'attitudes en lien avec la pensée critique. Cette évolution est également mesurée via un exercice de transfert. L'ensemble du dispositif mis en œuvre est évalué grâce à un questionnaire a posteriori.

Résultats et discussion

L'enquête menée a mis en exergue la nécessité de former les futurs enseignants en sciences à mettre en œuvre des démarches d'apprentissage formalisées pour les aider à penser et faire apprendre les sciences dans leur complexité évolutive, prémisse pour le développement de compétences critiques (CC). En effet, les enseignants se sentent concernés par le développement de la pensée critique des élèves en adéquation avec les attendus des prescrits scolaires mais leurs pratiques sont très intuitives pour atteindre cet objectif. Dans ce cadre, apprendre aux futurs enseignants à construire une séquence d'apprentissage qui amène les élèves à investiguer, à réfréner leur réponses heuristiques et à réfléchir sur leurs processus cognitifs durant certaines phases clés de la démarche d'investigation, semble nécessaire.

Les résultats de la recherche exploratoire suggèrent qu'intégrer deux pauses métacognitives au cours d'une DI, la première avant la formulation des hypothèses et la seconde avant l'interprétation des résultats, semble être le plus pertinent pour faciliter le développement des compétences liées à la pensée critique. Bien que les résultats quantitatifs soient nuancés, les observations qualitatives suggèrent que le dispositif a influencé la qualité réflexive des élèves et leur capacité de transfert. Par ailleurs, l'intégration de deux pauses dans ce contexte semble adaptée aux réalités de terrain des enseignants.

Bibliographie

Boisvert, J. (2015). Pensée critique: Définition, illustration, applications. *Revue québécoise de psychologie*, *36*(1), 3-33.

Ennis, R. (2015). *The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities.* Consulté le 29 juillet 2019 sur http://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2018/01/The-Nature-of-Critical-Thinking.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Référentiel de sciences Tronc commun.* Fédération Wallonie-Bruxelles. https://ifpc.cfwb.be/v5/documents/tc/refSCIENCES.pdf

Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau de Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives.* Mardaga.

Noël, B. (1997). *La métacognition.* De Boeck Université.
Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools.* The Foundation for Critical Thinking.

Mots-Clés: Pensée critique, sciences, métacognition

Rapport aux savoirs, agentivité écocitoyenne et pratiques enseignantes au regard de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) : portraits d'enseignant·es du Québec et de la France

Geneviève Therriault * [1], Eve-Lyne Leclerc * † , Agnieszka Jeziorski‡ , Andréa Gicquel§ , Anderson Araújo-Oliveira¶ , Émilie Morin , Catherine Simard [2]

[1] Université du Québec A Rimouski – Canada
[2] Université du Québec à Rimouski (UQAR) – Canada

Le champ de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) a connu un développement important au cours des dernières décennies face à l'émergence des questions socialement vives environnementales (QSVE) pour lesquelles les citoyen·nes sont appelés à prendre position et à agir vers une transformation sociétale (Barthes et al., 2017; Larrère, 2017; Sauvé et al., 2018; UNESCO, 2017, 2020; Winograd, 2016). Si les recherches dans la décennie précédente mettaient en évidence un certain désengagement des jeunes ainsi qu'une assez faible participation active à la vie publique (Fielding et Head, 2011; Kelsey et Armstrong, 2012; Zeyer et Kelsey, 2013), des recherches plus récentes tendent plutôt à illustrer un engagement croissant des jeunes générations, qui dénoncent l'inaction des décideur·ses ainsi que des adultes. Ces jeunes réclament de plus une reconsidération de la manière dont se pratique l'EEDD dans les classes et désirent que les QSVE soient davantage prises en compte dans le curriculum scolaire, en particulier la question climatique (Ducol et al., 2022; Field et al., 2019; Kwauk, 2020).
Cette difficile intégration de l'EEDD dans le cadre de l'éducation formelle (écoles primaires et secondaires) serait due entre autres à la " forme scolaire " telle que définie par Vincent (1994). Celle-ci serait trop rigide pour prendre en charge des QSVE à caractère interdisciplinaire (Audigier et al., 2015) et pas suffisamment ancrée dans les territoires ou les communautés (Morin et al., 2024). Pour favoriser la mise en oeuvre de l'EEDD dans la pratique enseignante, nombre de chercheur·ses (Albe, 2009; Freire, 2006/2019; Jickling et Wals, 2018; Urgelli et al., 2022; Whiting et al., 2018) privilégient une perspective transformatrice et sociocritique, favorisant un changement des réalités environnementales et sociales, des pratiques interdisciplinaires autour de controverses socio-scientifiques ou de QSVE de même qu'un rapport plus critique face à la société actuelle.

*Intervenant
†Auteur correspondant: Eve-Lyne_Leclerc@uqar.ca
‡Auteur correspondant: agnieszka.jeziorski@umontpellier.fr
§Auteur correspondant: Andrea.Gicquel@uqar.ca
¶Auteur correspondant: anderson.araujo-oliveira@uqtr.ca

Or, si le point de vue de jeunes sur ces enjeux a fait l'objet de multiples recherches, celui des personnes enseignantes s'avère bien moins étudié, alors que ce sont ces derniers qui doivent maîtriser l'EEDD et en permettre l'intégration harmonieuse au sein de leurs pratiques (UNESCO, 2017). Pour faire l'étude des perspectives des personnes enseignantes à ces égards, nous avons fait appel à trois concepts déjà mobilisés lors de recherches antérieures : le rapport aux savoirs (Cappiello et Venturini, 2011; Charlot, 1997, 2017), l'agentivité écocitoyenne (Hayward, 2021; Vongalis-Macrow, 2013) et les pratiques enseignantes (Altet, 2006, Bru, 2011).

Les résultats présentés sont liés à la première étape d'une recherche plus vaste (Therriault et al., 2024), laquelle vise à dresser des portraits des personnes enseignantes à l'égard des concepts précités, à partir d'un questionnaire (N=356) et d'entretiens (N=23). Pour les besoins de cette présentation, seules les données qualitatives issues des entretiens semi-dirigés menés auprès de huit personnes enseignantes de France et trois du Québec. Le canevas d'entretien se présente en trois parties, reflétant les trois concepts à l'étude nommés précédemment. Inspirés par la stratégie de l'étude de cas (Roy, 2021; Yin, 2018), nous avons d'abord procédé à l'élaboration de huit portraits individuels, de six pages chacun, sur la base des verbatim et des trois concepts pivots. Des portraits plus synthétiques (une page) ont été produits puis analysés selon les étapes de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021), laquelle a été facilitée par l'utilisation du logiciel NVivo 14.

Les résultats obtenus offrent une connaissance originale des perspectives des personnes enseignantes issues de deux contextes territoriaux. Sur le plan du rapport aux savoirs, les analyses font ressortir des expériences précoces en nature, souvent en famille, qui teintent la relations aux savoirs liés à l'environnement et au DD. On relève, chez la plupart des enseignant·es, une volonté, une capacité et un pouvoir d'agir écocitoyen assez forts, un engagement amorcé très souvent à l'adolescence et qui se poursuit jusqu'à ce jour, tant au plan personnel que professionnel. Quant aux pratiques enseignantes, celles liées aux QSVE sont généralement traditionnelles et transmissives, voire quasi absentes dans certains cas. Ces pratiques entrent généralement en rupture avec le rapport aux savoirs et avec l'agentivité écocitoyenne décrits précédemment. Cette recherche permet aussi de dégager des appuis et des obstacles à la mise en place de l'EEDD dans le milieu de l'éducation formelle.

Bibliographie indicative

Charlot, B. (2017). Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : diversité et cohérence. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre*
(p. 165-173). De Boeck Supérieur.

Field, E., Schwartzberg, P. et Berger, P. (2019). Canada, climate change and education: Opportunities for public and formal education (Formal report for learning for a sustainable future).

Hayward, B. (2021). Children, Citizenship and Environment: #SchoolStrike. Routledge.

Jickling, B. et Wals, A. E. J. (2018). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. Dans A. Reid (dir.), Curriculum and environmental education: Perspectives, priorities and challenges (p. 221-242). Routledge, Taylor & Francis Group.

Kwauk, C. (2020). Roadblocks to quality education in a time of climate change. Center for Universal Education at Brookings.

Urgelli, B., Hasni, A. et Morin, O. (2022). Questionner l'éducation par les controverses. Ques-

tions Vives, 37, 1-8.

Mots-Clés: Éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD), Rapport aux savoirs, Agentivité écocitoyenne, Pratiques enseignantes.

Représentations d'enseignants de lycée professionnel sur l'évolution de la formation et du métier face au déploiement d'un dispositif d'équipement numérique massif des élèves en France

Nathalie Dorval Verstraete * [1]

[1] Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Rouen Normandie, Université de Rouen Normandie : FED4137, Université de Rouen Normandie – France

Le contexte

En France, comme dans d'autres pays, les enseignants ont dû rapidement adopter de nouveaux usages numériques pour assurer la continuité pédagogique pendant la pandémie de Covid-19. Cette situation a mis en lumière les inégalités d'accès et de compétences numériques chez les élèves. Face à ce constat, la région Normandie a décidé, à partir de la rentrée scolaire 2021, que chaque lycéen normand recevrait un ordinateur portable pour toute la durée de sa scolarité. Ce pack numérique lycéen inclut également l'accès à un environnement numérique de travail (ENT) et à des ressources numériques. Pour accompagner les équipes éducatives dans la prise en main de ce nouveau dispositif, elle a financé des sessions de formation animées par l'opérateur Réseau Canopé. Ces temps se sont articulés avec le plan de formation proposé par la délégation régionale académique au numérique éducatif, touchant ainsi 13 000 enseignants normands. Quant au programme régional d'accompagnement aux usages numériques, il repose sur trois axes : proposer des ressources numériques éducatives, accompagner les élèves, et diversifier et développer les usages numériques. Pour le mettre en œuvre, six médiateurs " pack numérique lycéen " ont été recrutés par la région.

La recherche

Notre recherche doctorale se concentre sur l'accompagnement proposé aux enseignants des lycées professionnels normands pour développer les usages liés au pack numérique lycéen. Le terme d'accompagnement est complexe et multiforme, englobant des pratiques variées dans des domaines aussi divers que la santé, le secteur social, l'emploi, l'éducation et la formation. Maëla Paul, qui présente l'accompagnement comme une " nébuleuse " (2004, p.43), définit cette démarche comme le fait de " se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui et à son rythme " (2016, p.7). Par ailleurs, l'enseignement professionnel est souvent associé à des élèves aux résultats scolaires faibles et aux origines sociales défavorisées (Verdier et al., 2016). La pandémie a confirmé cette fragilité car les compétences numériques requises pour poursuivre sa scolarité malgré un contexte de confinement ont été particulièrement peu maîtrisées par les

*Intervenant

lycéens professionnels (Depoilly et Maillard, 2020). Analyser les discours d'enseignants confrontés à la fois à la fragilité des compétences numériques de leurs élèves et à la prise en main d'un dispositif d'équipement numérique massif de ces derniers nous a donc paru intéressant.

La méthodologie

Pour ce faire, nous avons mené deux séries d'entretiens auprès de quatorze enseignants issus de cinq établissements différents pendant l'année scolaire 2023-2024. À partir des éléments rapportés lors d'une première série d'entretiens non directifs, nous avons élaboré, dans une démarche inductive, une grille d'entretien utilisée lors d'une seconde série d'entretiens semi-directifs auprès des mêmes enseignants. La technique de l'entretien, qui vise à recueillir des données à travers le point de vue des personnes interrogées, permet d'appréhender les représentations, valeurs et croyances de l'individu derrière les pratiques déclarées. Pour aider à l'analyse de ces données qualitatives, nous avons utilisé le logiciel NVivo.

Les résultats

À travers cette communication, nous nous interrogerons sur la manière dont l'analyse des discours des enseignants sur le pack numérique lycéen et sur l'accompagnement proposé dans ce cadre révèle leurs représentations sur l'évolution de la formation et du métier d'enseignant en lycée professionnel. L'analyse de contenu (Bardin, 2007) nous a permis d'identifier trois thématiques relatives à ce sujet.

- Tout d'abord, il apparait que le regard porté sur l'accompagnement proposé par l'institution est très mitigé. Les enseignants expriment leur intérêt pour des modalités de formation et d'accompagnement renouvelées en soulignant l'importance du collectif pour répondre à des besoins personnalisés.
- D'autre part, le constat unanime d'une fragilité des compétences numériques des élèves relève d'un fort enjeu sociétal et professionnel nécessitant un accompagnement renforcé. Le pack numérique lycéen, en tant qu'illustration du dilemme entre enseignements disciplinaires et acquisition de compétences transversales, participe à la complexification du métier d'enseignant.
- Enfin, ce dispositif de déploiement massif d'un équipement numérique auprès des élèves, comme toutes les expérimentations similaires menées depuis plus de vingt ans, questionne l'identité professionnelle enseignante.

Références bibliographiques

Depoilly, Séverine, S. & Maillard, Fabienne. (2020). Enseignement professionnel et continuité pédagogique: Omissions politiques et impasses pédagogiques. In Bonnéry, Stéphane & É. Douat, *L'éducation aux temps du coronavirus*. La Dispute.

Jaillet, A., Daguet, H., & d'Aléo, X. (2002). *Un collégien, un ordinateur portable* (Université Louis Pasteur Strasbourg). https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-02395926

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

Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*.

De Boeck supérieur.

Rinaudo, J.-L., & Ohana, D. (2007). "Puisqu'ils ont des ordinateurs... " Discours des enseignants résignés autour du dispositif ordi 35. *AREF 2007*. http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Jean-Luc_RINAUDO_456.pdf

Verdier, E., di Paola, V., Jellab, A., Moullet, S., & Olympio, N. (2016). *L'évolution de l'enseignement professionnel: Des segmentations éducatives et sociales renouvelées?* 56.

Mots-Clés: accompagnement, numérique, dispositif

Transformation de la formation et de l'identité professionnelle des enseignants en maïeutique

Céline Mahieu * [1]

[1] Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Rouen Normandie, Université de Rouen Normandie : FED4137 – France

De nos jours, en France, pour exercer en qualité d'enseignant en maïeutique, il est nécessaire d'avoir un diplôme de sage-femme et un master parmi une liste de disciplines possibles. Or, d'après une étude effectuée en 2014 (Morin et Leymarie, 2016), 9 % des enseignants en maïeutique et des directeurs de structure de formation en maïeutique étaient en cours de doctorat ou avaient déjà obtenu le diplôme de doctorat alors qu'il n'y a à ce jour aucune obligation de se former par le doctorat pour exercer ces missions professionnelles. Nous nous sommes alors demandé pourquoi ils s'engageaient en doctorat. Pour comprendre le phénomène émergent d'engagement en doctorat de cette population en France, deux éléments contextuels sont importants à prendre en considération. Le premier renvoie à l'universitarisation de la formation de sage-femme impulsée suite au processus de Bologne. En effet, selon Bourdoncle (2007), lors du processus d'universitarisation " les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat ". Le deuxième élément contextuel à prendre en compte est la création récente, en 2019, d'une section dédiée à la maïeutique au conseil national des universités, reconnaissant ainsi la maïeutique comme discipline à part entière. Depuis, 40 maïeuticiens docteurs ont été qualifiés à cette section et des postes d'enseignant-chercheur en maïeutique ont été créés en France. Par ailleurs, selon Skakni (2019), les personnes s'engagent en doctorat avec trois quêtes : la quête de soi, la quête professionnelle et la quête intellectuelle. Elle explique que bien souvent la quête dominante en début d'engagement en doctorat reste prégnante tout au long du parcours doctoral.
La méthodologie utilisée pour cette recherche est qualitative et longitudinale puisqu'elle comprend deux séries d'entretiens à un an d'intervalle. Le terrain d'études est composé de 15 enseignants en maïeutique vivant l'expérience doctorale. Les premiers entretiens se sont déroulés au printemps 2021 et étaient sous forme de récit de vie (Delory-Momberger, 2014). Nous nous intéressions aux représentations qu'ils avaient de l'engagement en doctorat. Au printemps 2022, nous avons effectué la seconde série d'entretiens afin de mettre en évidence l'évolution de leurs représentations. Ensuite, nous avons transcrit de façon la plus anonyme possible les données recueillies et nous avons procédé à un encodage des thématiques à l'aide du logiciel Nvivo. Enfin, nous avons réalisé une analyse de contenu (Bardin, 2013).

Concernant les sources motivationnelles de l'engagement en doctorat, 13 personnes interviewées sur 15 déclarent s'être engagées en doctorat par désir personnel. Aucune ne s'est vue imposer le doctorat. Elles ont pris goût au savoir académique et à la réflexivité au cours de leur master. C'est parfois l'occasion pour certaines de réaliser une analyse réflexive sur des pratiques professionnelles. De plus, l'étude empirique montre que plusieurs quêtes animent les doctorants : une

*Intervenant

quête intellectuelle mais aussi personnelle notamment de reconnaissance identitaire et professionnelle. Cette thèse révèle que les plus jeunes ont une quête dominante professionnelle alors que les plus âgés ont davantage des quêtes intellectuelle et personnelle, notamment de transmission de savoirs professionnels et d'identité professionnelle. L'universitarisation de la formation de sage-femme, perçue comme une prescription implicite, influence également la formation des enseignants en maïeutique car désormais ils doivent pouvoir dispenser un enseignement d'un haut niveau scientifique mais doivent aussi accompagner les étudiants dans leur travail d'initiation à la recherche qui est d'ailleurs appelé à devenir une thèse d'exercice prochainement. Il semble bien qu'ainsi émanent de ce phénomène émergent de formation par le doctorat d'une partie du corps professionnel des enseignants en maïeutique, une nouvelle professionnalité et même un remaniement de leur identité professionnelle puisque certains aspirent à devenir enseignants-chercheurs en maïeutique. Néanmoins, Dubar et al. (2015) établissent un lien entre la dynamique des identités professionnelles et la possible dissolution des groupes professionnels. D'ailleurs, certains interviewés évoquent leurs représentations de la composition d'une équipe pédagogique de maïeutique à l'avenir avec d'un côté des enseignants-chercheurs en maïeutique pour assurer des cours magistraux, l'accompagnement des étudiants sages-femmes à la recherche et le développement de la recherche en maïeutique et d'un autre côté, des sages-femmes vacataires pour assurer les travaux dirigés, les travaux pratiques et le tutorat des étudiants sages-femmes sur les terrains de stage. Dans cet exemple, deux identités professionnelles d'enseignant en maïeutique sont évoquées.

Cette recherche a mis en lumière l'évolution professionnelle d'une population bien particulière : les enseignants en maïeutique. Or, ils représentent, en partie, différentes catégories de populations avec des caractéristiques communes : les professionnels du *care*. En effet, d'autres métiers du *care* voient leur formation initiale s'universitariser et leurs enseignants s'engager en doctorat. Nous évoquons par exemple les infirmiers, les travailleurs sociaux et les enseignants du primaire et du secondaire.

Bibliographie :

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu.* Presses Universitaires de France ; Cairn.info. https://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu–9782130627906.htm

Bourdoncle, R. (2007). "Universitarisation". *Recherche et formation*, *54*, 135-149. https://doi.org/10.4000/reche

Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation: Fondements, méthodes, pratiques.* Téraèdre.

Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions.* Armand Colin.

Morin, C. et Leymarie, M.-C. (2016). Parcours universitaires des sages-femmes enseignantes et directrices des écoles de sages-femmes en France: Enquête descriptive. *Pédagogie Médicale*, *17*(3), 157-172. https://doi.org/10.1051/pmed/2017003

Skakni, I. (2019). *S'engager dans un parcours doctoral: Quête de soi, quête intellectuelle ou quête professionnelle?* Acfas. https://www.acfas.ca/publications/magazine/2019/09/s-engager-parcours-doctoral-quete-soi-quete-intellectuelle-quete

Mots-Clés: Universitarisation, formation des enseignants, identité professionnelle

Un nouveau plan d'études pour la formation des enseignants spécialisés : la place accordée à la durabilité, au numérique et à l'inclusion

Méliné Zinguinian * [1], Victoria Six [1], Olivier Delévaux [1], Jean-Marc Böhlen [1]

[1] Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud – Suisse

À la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), la formation des enseignants spécialisés s'appuie sur un plan d'études. Celui-ci présente l'organisation et la structure de la formation et met en lien les différents modules de formation avec les compétences professionnelles à développer (HEP Vaud, 2024-2025). Après 9 années d'existence, ce plan d'études a nécessité une révision majeure afin de répondre à l'évolution de la profession d'enseignant spécialisé (Guibert, 2017) et au développement de nouvelles connaissances en lien avec la recherche. Les modifications principales de la profession touchaient, ici comme ailleurs en Europe (Baron & Drot-Delange, 2017 ; Bortzmeyer, 2021 ; Donnely & Watkins, 2011) au renforcement de l'école à visée inclusive qui s'est traduit dans le canton de Vaud, en 2019, par le développement du " Concept 360◦ " " qui affirme le droit à la scolarisation de tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières (et) engage ainsi l'école vaudoise dans une visée inclusive " (DFJC, 2019). Ces modifications de la profession nécessitaient également de mieux préparer les enseignants dans les domaines du numérique et de l'éducation à la durabilité. A ce propos, l'assemblée des ministres de l'instruction publique des cantons latins annonçaient, en 2018, un " plan d'action en faveur de l'éducation numérique dans le but (d') assurer, dans les cinq ans, la généralisation de connaissances et de compétences numériques auprès de tous les élèves " (CIIP, 2018). En 2019 encore, le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle du canton de Vaud créait une " Cellule durabilité (qui) a pour mission de concrétiser l'ambition du Département de faire de l'école vaudoise un modèle de durabilité. Il s'agit non seulement de rendre exemplaires les pratiques au sein des écoles (...) et les lieux de formation (...), mais également de faire évoluer la formation des enseignant·e·s, les contenus et les méthodes d'enseignement (...) " (DEF, s.d.).
Dans ce contexte en pleine mutation, sous la conduite de la filière Pédagogie spécialisée, un groupe de travail a été mis sur pied au sein de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, composé de formateurs de l'institution, de formateurs de terrain, de directions d'établissement scolaire et de collaborateurs engagés dans l'ingénierie de la formation des enseignants spécialisés. Après deux ans de travail, le nouveau plan d'études a pu être mis en œuvre pour la nouvelle cohorte d'étudiants entrant en formation. Dans un tel contexte, la question qui guide cette communication est la suivante : comment ce nouveau plan d'études répond-il à l'évolution de la profession d'enseignant spécialisé ?

Pour répondre à cette question, nous procèderons à une analyse de contenu de la version mise en

*Intervenant

oeuvre ainsi que de diverses versions de travail du plan d'études. Nous analyserons également des résultats de l'évaluation des enseignements par les étudiants. Ces données couvrent une période allant de 2019 à 2024.

Cette communication visera à mettre en lumière les étapes de l'élaboration et de la mise en œuvre de ce plan d'études, les écueils rencontrés et les décisions prises par le groupe de travail de manière à identifier les multiples champs de contraintes qui pèsent sur l'élaboration d'un programme de formation. Nous aborderons plus spécifiquement la place accordée à l'éducation numérique et à l'éducation à la durabilité dans ce nouveau plan d'études et les choix opérés dans ces domaines en particulier.

Bibliographie

Baron, G.-L., & Drot-Delange, B. (2017). L'informatique comme objet d'enseignement à l'école primaire française ? Mise en perspective historique. *Revue française de pédagogie, 195*, 51-62. https://doi.org/10.4000/rfp.5032

Bortzmeyer, M. (2021). Prendre en compte les enjeux environnementaux et de durabilité dans la formation initiale et continue. Un point de vue depuis le ministère de la transition écologique. *Revue française d'administration publique, 3*(179), 639-656. https://shs.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2021-3-page-639?lang=fr

CIIP. (2018). *Communiqué de presse du 6 décembre 2018. La CIIP se donne un " Plan d'action en faveur de l'éducation numérique "*. https://www.ciip.ch/files/2/CIIP_Communique_Plan-action-numerique_2018-12-6.pdf

DEF. (2019). *Cellule durabilité*. https://www.vd.ch/def/sg-def/cellule-durabilite

DFJC. (2019). *Concept 360∘. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire.* https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf

Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 3*(55), 11-16. https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-3-page-11?lang=fr

Guibert, P. (2017), De l'intérêt de la prise en compte en formation des transformations du métier d'enseignant : la position des formateurs d'ESPE. In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert et O. Maulini (Eds.). *Comment changent les formations d'enseignants ?* (pp. 129-142). De Boeck supérieur.

Mots-Clés: Plan d'études, enseignement spécialisé, évolution de la profession

Une analyse sociohistorique de la promesse du remplacement de l'enseignant par la technologie

Alexandre Lepage * [1], Florent Michelot * †

[1] Université Concordia – Canada

Problématique

Les progrès rapides en intelligence artificielle (IA) étonnent, voire émerveillent, et le milieu de l'éducation se saisit peu à peu des usages possibles. La crainte du remplacement de l'enseignant par l'IA refait surface et doit être étudiée en considérant les précédentes tentatives d'automatisation du travail enseignant qui ont eu lieu depuis le XXe siècle (Rensfeldt & Rahm, 2023).

Cette communication vise à éclairer la crainte du remplacement de l'enseignant par l'IA en analysant le discours populaire et scientifique en lien avec le remplacement de l'enseignant lors des vagues précédentes de technologie éducative, nommément l'audiovisuel, le micro-ordinateur, la télématique et internet, et la mobilité. Si une dialectique de la répétition ne suffit pas à éteindre toute angoisse liée au futur de la profession enseignante, elle permet néanmoins de les rationnaliser et de distinguer celles qui relèvent plus évidemment de la fiction.

Constitution du corpus de littérature et méthdologie

Cette étude emploie la méthode de l'étude de cas historique où sont considérés des documents de sources éclectiques visant à illustrer un contexte passé. La France et le Québec ont été considérés. Pour la période avant 1970, le répertoire numérique de Bibliothèque et archives nationales du Québec ainsi que les archives en ligne du journal Le Monde ont été fouillés à partir des mots-clés liés à chaque époque (p. ex. audiovisuel, micro-ordinateur, internet). Des ouvrages emblématiques de chaque période ont été consultés (p. ex. Cuban, 1986). Pour la période après 1970, des documents de littérature grise ont été consultés (p. ex. plan Informatique pour tous en France), de même que des dépêches dans des médias grand public et des ouvrages scientifiques (p. ex. Wenger, 1986).

Résultats préliminaires

Les résultats préliminaires sont ici présentés en fonction de chacune des vagues de technologie éducative. L'audiovisuel a donné lieu à l'idée que les enseignants pouvaient être déchargés de la partie transmissive des connaissances. En parallèle, au fur et à mesure que les types d'appareils se multipliaient, une littérature s'est développée sur la pédagogie qui devait y être pratiquée et affectait de nouvelles tâches à l'enseignant. La radio scolaire s'est développée dans

*Intervenant

†Auteur correspondant: florent.michelot@concordia.ca

la décennie 1940, de même que la télévision scolaire dans la décennie 1950, et plusieurs vantaient l'homogénéisation de la transmission que cela permettait contrairement à l'enseignant dont la façon de parler et raconter varie inévitablement. L'ordinateur, suivi de près par la révolution de la micro-informatique, a donné lieu à l'enseignement programmé et à une augmentation du temps passé à l'ordinateur dans le cadre des activités de classe. La rétroaction était alors immédiate, contrairement à celle de l'enseignant, et plus précise, car s'adressait à un étudiant spécifique. À partir des années 1980, une littérature plus complexe sur le rôle de l'enseignant en interaction avec les outils informatiques s'est développée autour des idées de Papert (1980) et l'idée de remplacement de l'enseignant est moins discutée. Sous l'influence des pédagogies actives, l'enseignant est désormais architecte de conditions d'apprentissage parmi lesquelles les outils informatiques deviennent des moyens d'apprendre parmi d'autres. Les résultats préliminaires tendent à suggérer que le rôle de l'enseignant se reconfigure de manière organique en interaction avec l'environnement technologique qui l'entoure.

Discussion

Comme premier élément de discussion, l'analyse nous amène à recentrer les discussions sur le remplacement de l'enseignant vers la question des finalités éducatives. Si des tâches de plus en plus complexes de l'enseignant peuvent être automatisées, il demeure qu'elles sont encore loin de toutes l'être. Les études sur les applications pédagogiques de l'IA adoptent une perspective didactique trop restreinte qui ne tient pas compte du contexte de la classe et d'une vision holistique de l'école. À cet égard, sur certains critères, il peut être tentant de conclure trop rapidement à la capacité de l'IA à remplacer l'enseignant. Or, une remise à jour des finalités éducatives – ou leur réaffirmation – conduirait selon nous à modérer le techno-enthousiasme ambiant et, en conséquence, à une rationalisation des usages de l'IA.

Le second élément de discussion tient à poser un regard critique sur les comparaisons faites entre l'enseignant et l'IA. Au XXe siècle, le métier d'enseignant s'est professionnalisé progressivement notamment au Québec, en France et en Belgique. Le retour de l'idée de remplacement de l'enseignant, cette fois par l'IA, semble faire fi de cette complexité en considérant le travail enseignant comme modélisable et reproductible. De plus, l'analyse sociohistorique réalisée montre que la visée de remplacement de l'enseignant part de la prémisse que la disparité entre les façons de faire des enseignants est indésirable. Sans rejeter le potentiel de l'IA pour assister les enseignants et enseignantes dans certaines de leurs tâches cléricales, nous soulignons que les tentatives d'automatisation du travail enseignant s'inscrivent dans une tendance à la déprofessionnalisation du métier. Comme piste de solution, nous proposons un cadre interprétatif des enjeux de remplacement de l'enseignant par l'IA basé sur l'opposition entre les concepts de capacitation (Sen, 1999) et d'aliénation (Reigeluth, 2022).

Bibliographie (6 références max)

Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines.* Teachers College Press.

Papert, S. (1980). *Mindstorms* (p. 230). Basic Books Inc.

Reigeluth, T. (2022). Le rapport magique à l'intelligence artificielle, ou comment vivre avec l'aliénation technique. *Quaderni*, *105*, 35-52. https://doi.org/10.4000/quaderni.2216

Rensfeldt, A. B., & Rahm, L. (2023). Automating Teacher Work? A History of the Politics of Automation and Artificial Intelligence in Education. *Postdigital Science and Education*, *5*(1), 25-43. https://doi.org/10.1007/s42438-022-00344-x

Sen, A. (1999). *Development as freedom.* A. A. Knopf publishing.
Wenger, E. (1986). *Artificial intelligence and tutoring systems: Computational approaches to the communication of knowledge.* Morgan Kaufmann.

Mots-Clés: enseignant, remplacement, intelligence artificielle

Vers l'implémentation de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans les dispositifs d'apprentissage : quelles sont les représentations des futurs enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Amandine Leboutte * [1], Erika Wauthia *

[2]

[1] Service EDUcation et Sciences de l'Apprentissage, Ecole de Formation des Enseignants, Université de Mons – Belgique
[2] Service EDUcation et Sciences de l'Apprentissage, Ecole de Formation des Enseignants, Université de Mons – Belgique

Introduction :

Depuis une trentaine d'années, l'inclusion scolaire est au cœur des préoccupations dans de nombreux pays en raison des divers textes de lois désirant créer une Éducation permettant de satisfaire les besoins d'apprentissage de tous les élèves. Cependant, l'hétérogénéisation des classes et la diversification des profils des apprenants, découlant de cette volonté d'inclusion scolaire, engendrent de nombreux défis pouvant concerner, entre autres, l'accessibilité physique de l'établissement scolaire, l'aménagement des classes, du matériel pédagogique et des évaluations. La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) représente une réponse potentielle à ces défis (Desmarais & Flanagan, 2023). Mise en place dans l'optique de favoriser la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires, la CUA s'efforce de supprimer les obstacles liés à l'apprentissage en tenant compte de la diversité des profils des apprenants. Bien que cette approche propose des pistes intéressantes pour favoriser l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans les classes, sa mise en œuvre reste limitée en raison de divers facteurs (ex : le type de handicap des élèves concernés (Massé *et al.,* 2017)), influençant l'attitude des enseignants, et par conséquent, impactant leur adoption des dispositifs d'inclusion (Noeppel & Goulet, 2019). Étant donné que l'inclusion scolaire ne peut se concrétiser sans l'engagement des enseignants (Lombardi *et al.*, 2013), il est nécessaire de préparer ces professionnels dès leur formation initiale pour assurer une véritable transformation des pratiques éducatives.

L'objectif de cette recherche est d'identifier les attitudes et représentations des futurs enseignants envers l'inclusion scolaire et plus particulièrement, d'investiguer le lien entre les attitudes et représentations et la mise en place envisagée des grands principes de la CUA. Sur base de la littérature scientifique, plusieurs hypothèses peuvent être formulées. L'une d'entre elles repose

*Intervenant

sur le fait que les perceptions des futurs enseignants sont impactées par leur genre, par le cursus qu'ils suivent (préscolaire, primaire ou secondaire) ou encore, par leurs antécédents de troubles des apprentissages.

Méthode :

L'enquête quantitative s'est réalisée sur 148 futurs enseignants (111 femmes et 37 hommes ; m = 20.15 ans ; ET = 4.792) inscrits en 1re année de bachelier en enseignement au sein du Consortium Go Prof (Wallonie, Belgique), répartis dans 3 sections différentes (1, 2 et 3(1)). Avant de répondre aux deux questionnaires, les participants ont complété un formulaire recueillant des données socio-démographiques et collectant leurs perceptions générales envers l'inclusion des étudiants en situation de handicap. Ensuite, ils ont répondu à " *l'échelle des attitudes multidimensionnelles à l'égard de l'éducation inclusive* " (MATIES) (Mahat, 2008), qui explore leurs attitudes envers l'inclusion à travers différentes dimensions : cognitive, affective et comportementale. Enfin, ils ont complété l'échelle intitulée *" Assessing Teaching Practices Based on Principles of Universal Design for Instruction "* (Chaturvedi, 2010) évaluant la mise en place envisagée de pratiques pédagogiques élaborées sur les principes de la CUA. L'ensemble des données a été récolté à l'aide d'un logiciel d'enquête en ligne.

Résultats :

Concernant le genre, les enseignants considèrent que les élèves à besoins spécifiques ont tout autant leur chance d'obtenir leur diplôme d'enseignement secondaire. Les autres analyses Khi-carré réalisées sur les questions de perceptions montrent que les répondants atteints d'un trouble d'apprentissage affirment qu'il est difficile d'obtenir un diagnostic (X2= 6.752 ; $p = < .05$) et que les enfants à besoins spécifiques n'alourdiront pas leur charge de travail (X2= 17.450; $p = < .001$), contrairement aux répondants sans troubles des apprentissages. De plus, les analyses de régressions linéaires pas-à-pas effectuées afin de déterminer l'influence des trois dimensions du questionnaire MATIES sur la mise en pratique envisagée des principes de la CUA ont révélé un effet significatif de la dimension comportementale sur chacun de ces principes (toutes les p valeurs du F W< ou égales à .05). Plus les individus expriment une attitude positive face à cette dimension, c'est-à-dire plus ils déclarent d'intention et une volonté de se comporter différemment envers les enfants présentant un handicap, plus ils s'estiment en accord avec la mise en place des différents principes de la CUA.

Discussion :

En conclusion, cette étude met en évidence, dès la formation initiale des enseignants, une faible présence d'effet du genre et du diagnostic ainsi qu'une absence d'effet de la section sur les perceptions des futurs enseignants. La dimension comportementale apparait par ailleurs déterminante dans la prédisposition à appliquer les principes de la CUA. Un levier de la formation pourrait consister à inclure un module spécifique sur l'éducation des élèves à besoins particuliers, afin de soutenir le développement d'attitudes comportementales favorables à l'inclusion scolaire. Compte tenu du caractère exploratoire de cette étude, une reproduction annuelle serait souhaitable pour suivre l'évolution des représentations tout au long de la formation.

(1) La section 1 s'étend de l'accueil à la 2e primaire, la section 2 commence de la 3e maternelle à la 6e primaire et la section 3 débute de la 5e primaire à la 3e secondaire.

Bibliographie

Desmarais, M.-É., & Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle: la recherche au service de la pratique. *Éducation et francophonie, 51*(1). https://doi.org/10.7202/1100068ar

Chaturvedi, A. (2010). *Universal Design for Instruction for students with disabilities at the postsecondary level* (Thèse de doctorat, Université de Arkansas). ProQuest Dissertations Publishing. https ://www.proquest.com/dissertations-theses/universal-design-instruction-students-with/docview/750367009/se-2

Lombardi, A., Murray, C., & Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: comparing two institutions. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, *26*(3), 221-232._http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026882.pdf

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International journal of special education*, *23*(1), 82-92. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf

Massé, L., Nadeau, M. F., Gaudreau, N., Verret, C., & Couture, C. (2017). Un pas vers l'inclusion... Favoriser des attitudes positives chez les enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves. *La Foucade*, *6*, 23-26.

Mots-Clés: Conception Universelle de l'Apprentissage – inclusion scolaire – formation initiale des enseignants

Vers un cadre de référence de la littératie de l'IA: résultats préliminaires d'une revue de portée

Bruno Poellhuber * [1], Chantal Tremblay * † , Anne-Marie Sénécal * ‡ [2], Normand Roy * § [3], Benjamin Peres¶ , Sylvain Miklohoun‖

[1] Université de Montréal – Canada
[2] Université de Sherbrooke [Sherbrooke] – Canada
[3] Unviersité de Montréal – 90 rue Vincent d'Indy, Canada

Au cours de la dernière décennie, les avancées technologiques, notamment les médias sociaux, ont fait émerger un besoin de nouvelles littératies, dont la littératie numérique. En éducation, divers cadres de littératie numérique ont été publiés en Europe (DigiComp) et ailleurs (Tomczyk & Fedeli, 2021). Au Québec, le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur a introduit en 2019 un cadre de compétence mentionnant l'importance de comprendre l'IA et son impact potentiel sur l'éducation et la société. Aujourd'hui, face à l'essor de l'intelligence artificielle générative (IAg), qui présente à la fois des opportunités et des risques pour l'éducation, la nécessité d'une littératie en IA pour les enseignants et les apprenants est de plus en plus reconnue (Conseil de l'innovation, 2024 ; Wilton et al., 2022, UNESCO, 2024). Un cadre solide pour former cette littératie en IA s'avère donc indispensable, d'où cette revue de portée.

Méthodologie

En suivant la typologie de Grant et Booth (2009), une revue de la portée a été choisie pour explorer ce concept encore mal défini. Guidés par la question : " Quels cadres ou compétences définissent la littératie en IA en éducation ? ", nous avons effectué des recherches avec des mots-clés liés aux concepts " intelligence artificielle ", " littératie " " compétences " et "éducation " dans les bases de données ERIC (Proquest), Web of Science, PsycINFO (Proquest), Érudit et Google Scholar. Pour les sources associatives et gouvernementales, une recherche avancée a été réalisée sur Google ainsi que sur une liste de sites pertinents. Mobilisant la méthode PERMA sur le site Covidence, un groupe de trois chercheurs a procédé aux deux premières étapes de sélection des sources. Une liste de 72 documents scientifiques et 23 sources supplémentaires a été réduite aux 31 plus pertinentes.

Résultats

Les publications, datant de 2020 à 2024, ont été majoritairement publiées en 2023 (50 %, n

*Intervenant
†Auteur correspondant: tremblay.chantal@uqam.ca
‡Auteur correspondant: Anne-Marie.Senecal@USherbrooke.ca
§Auteur correspondant: normand.roy@umontreal.ca
¶Auteur correspondant: benjamin.peres@umontreal.ca
‖Auteur correspondant: sylvain.miklohoun@umontreal.ca

= 16). 87 % sont en anglais (n = 27), les autres en français. Les documents proviennent de divers pays : États-Unis (n = 8), Hong Kong (n = 5), Allemagne (n = 4), France (n = 3), Canada (n = 3), et Chine (n = 3), avec d'autres contributions ponctuelles d'Australie, Corée du Sud, Espagne et Luxembourg.

Les cadres de littératie en IA ciblent trois groupes principaux : les apprenants (n = 22), les individus (n = 9) et les enseignants (n = 8). Les 22 documents orientés vers les apprenants ciblent les ordres d'enseignement primaire et secondaire (K-12, n = 13), l'enseignement supérieur (n = 5), et les deux niveaux combinés (n = 3).

Cinq thèmes principaux ressortent des cadres de littératie en IA :

- **Le thème technologie** (n = 27) aborde les bases techniques de l'IA, notamment les types d'IA (forte, faible, générale), les modèles d'IA (génératifs, prédictifs) et les paradigmes d'IA (basés sur la connaissance ou les données).
- **Le thème éthique** (n = 26) explore des questions comme les biais, la confidentialité, la sécurité, et la durabilité. Les concepts clés incluent la transparence, la responsabilité, et l'inclusivité.
- **Le thème pensée critique** (n = 17) concerne l'évaluation des forces et limites de l'IA, ainsi que son impact social, en développant une posture critique sur des sujets comme l'anthropomorphisme et le traitement des données.
- **Le thème enseignement et apprentissage** (n = 10) porte sur les pratiques pédagogiques et la promotion d'une utilisation de l'IA pour soutenir, plutôt que remplacer, les apprentissages.
- **Le thème facteurs humains** (n = 12) porte sur des aspects affectifs et d'autres aspects humains impliqués lors des interaction avec l'IA, tels que la confiance ou la régulation émotionnelle.

Une analyse a été réalisé de l'ensemble de ces thèmes et des sous-thèmes y étant reliés en fonction de la taxonomie révisée d'Anderson, Krathworl et Bloom. Les thèmes et sous-thèmes couvrent de manière quasi exhaustive les six niveaux de cette taxonomie pour chacun des thèmes principaux.

Bien qu'un peu de travail d'analyse demeure à effectuer, ces résultats indiquent déjà de manière très claire quels sont les thèmes principaux d'un cadre de référence solide sur la littératie de l'IA. Avec l'analyse de la progression selon la taxonomie d'Anderson et coll. (2001), il promet aussi d'offrir des pistes heuristiques pour le développement de cette littératie.

Références

Conseil de l'innovation (2024). Prêts pour l'IA.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, *26*(2), 91-108.

Krathwohl, D., & Anderson, L. W. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Pearson.

Bertinchamps, D. & Luypaert, G. (2023, 3 avril). *Cadre Européen des Compétences Numériques DigComp2.1.* Comprendre DigComp2.1.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2019). *Digital literacy framework.* Gouvernement du Québec.
Tomczyk, L., & Fedeli, L. (2021). Digital Literacy among Teachers-Mapping Theoretical Frameworks: TPACK
Proceedings of the 38th IBIMA (pp. 244-252).

Mots-Clés: intelligence artificielle, littératie, compétence, cadre de référence, revue de portée, recension des écrits, littératie de l'IA

” L’instant critique " - Une conférence-spectacle sur l’esprit critique

Régis Falque *† [1], Sophie Pondeville [2]

[1] UNamur, IRDENa – Belgique
[2] UNamur, IRDENa – Belgique

L’objectif de l’atelier est de plonger les participants dans un dispositif didactique et pédagogique original, conçu pour des élèves de 15 à 18 ans, afin de leur faire vivre la pensée critique à travers une expérience sensorielle. Le dispositif se présente sous la forme d’une conférence-spectacle, " L’instant critique ", suivie d’une médiation culturelle.
La partie " conférence " a pour objectif d’expliciter les mécanismes de raisonnement, leurs défaillances, les postures à l’égard des connaissances, les opportunités et les écueils que nous offrent les outils modernes de collecte d’information. La partie " spectacle ", impliquant sensoriellement et émotionnellement le sujet tout en le confrontant à ses propres limites à l’aide d’un processus expérientiel mené en direct (par exemple, des expériences sur les biais cognitifs), a pour objectif de renforcer la saillance des concepts ainsi que de produire un impact mnésique favorisant la rétention des informations présentées (le souvenir de l’expérience vécue se lie avec le souvenir des concepts développés). Enfin, la médiation culturelle (qui intervient en post-spectacle) a pour objectif d’ancrer les compétences et la disposition à les appliquer dans le vécu des élèves par le traitement de questions qui les concernent (Abrami *et al.*, 2015(i)) tout en permettant un retour métacritique sur l’expérience théâtrale vécue (en revenant, par exemple, sur des concepts, des moments marquants et/ou dissonants, etc.).

La conférence-spectacle s’accompagne d’un dossier pédagogique à destination de l’enseignant. Au niveau de la recherche, un processus de collecte de données, tant sur le plan quantitatif (pré- et post-test) que sur le plan qualitatif (perception subjective des concepts, compréhension de ceux-ci, désirabilité d’intégrer des outils d’esprit critique dans leurs pratiques quotidiennes et/ou scolaires, etc.) est réalisé auprès des élèves. Le dossier pédagogique ou l’aspect méthodologique peuvent se discuter en post-spectacle (en lieu et place d’une médiation culturelle, puisque le public visé est ici scientifique et non scolaire).

" L’instant critique " dure 1h10 (préminuté en octobre 2024, légèrement évolutif) et peut se jouer dans un espace à la jauge de spectateurs très variable. Il est nécessaire d’avoir un dispositif de projection (adapté à l’espace) en fond de plateau, un dispositif de sonorisation (adapté à l’espace) de façade (avec des retours, si possibles), un dispositif d’éclairage (qui peut être nomade) constitué d’un plein feu, de contres et de découpes, et d’un lieu pour une régie technique. Pour le dispositif d’éclairage, à ce stade nous ne disposons pas (encore) du nôtre, mais une demande de bourse a été introduite pour pouvoir en bénéficier lorsque le spectacle tournera au sein des écoles. Nous demandons donc à ce que celui-ci soit disponible sur place, soit dans une salle

*Intervenant
†Auteur correspondant: regis.falque@unamur.be

équipée, soit via dispositif nomade dans des lieux non équipés (par exemple, amphithéâtres). Une fiche technique " full " (pour espaces équipés) et " light " (pour espaces non équipés) est disponible à la demande.

Sous réserve d'acceptation, une communication présentant les premiers résultats de l'impact du dispositif sera proposée dans le cadre d'un symposium sur le développement de l'esprit critique dans l'enseignement secondaire. L'atelier et le symposium sont donc complémentaires mais il est tout à fait possible de participer aux différentes présentations indépendamment.

(i) Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 85(2), 275-314. https://doi.org/10.3102/0034654314551063

Mots-Clés: esprit critique, didactique, conférence/spectacle

Éducation au développement durable : perceptions et attitudes de futurs enseignants des sciences de la vie et de la terre

Khzami Salah-Eddine * [1], Soukaina Essalih *

[1,2]

[1] laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation – Maroc
[2] Laboratoire Éducation, Sciences et Techniques (LEST) de l'ESEF de Berrechid – Maroc

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2017) propose l'éducation pour la durabilité (EPD) pour agir dans des circonstances complexes telle que la situation actuelle d'urgence planétaire de manière durable.
L'EPD vise à développer non seulement la sensibilisation, la compréhension et les compétences, mais également à développer le sentiment d'être concerné par l'environnement et sa protection. Les 17 Objectifs de développement durable (ODD) décrivent les principaux défis du développement pour l'humanité (UNESCO, 2017). Ces objectifs convertissent la recherche du développement durable en actions et deviennent une stratégie appropriée pour travailler sur l'EPD en classe.

Logiquement, cette transformation vers le travail sur l'EPD nécessite l'engagement des enseignants par l'effort, la motivation et des idées innovantes (Leal Filho and al., 2018). En effet, les enseignants sont les porteurs du flambeau du développement durable, ils promeuvent le changement social et maintiennent l'équilibre entre deux concepts importants que sont le développement et la durabilité. Ils jouent un rôle central dans la promotion de l'éducation au développement durable (EDD) en perpétuant le changement social menant au développement progressif et à une croissance futuriste de la société. Ils jouent aussi un rôle important dans l'inculcation des connaissances, la diffusion des valeurs et l'enrichissement des compétences nécessaires à la durabilité. Pour atteindre cet objectif, la formation des enseignants est confrontée au défi de former des professionnels sensés, créatifs et proactifs qui pensent de manière critique.

Les perceptions et les attitudes des futurs enseignants sur l'EDD jouent un rôle clé dans la manière dont ils enseigneront et prépareront leurs élèves pour l'avenir (Anyolo, 2018). Les connaître et les étudier peut servir de point de départ à la recherche dans ce domaine ou à la conception de processus de formation en EDD.

L'objectif de l'étude était double, d'une part, cerner les perceptions de futurs enseignants (FE) des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) sur la durabilité et d'autre part, déterminer l'attitude de ces FE à l'égard du DD.

Pour les perceptions, l'étude a utilisé une approche qualitative (N= 330). Une technique d'analyse

*Intervenant

de contenu a été utilisée pour classer les informations en unités de signification (Kyng¨as, 2020). L'instrument utilisé pour la collecte des données comprenait six questions ouvertes. Il a été validé par trois experts ayant plus de dix ans d'expérience en durabilité et en recherche didactique au niveau universitaire. L'analyse du contenu a suivi les phases proposées par Bardin (2002) de pré-analyse, d'exposition du matériel et de traitement et d'interprétation des résultats.

Les résultats de la première enquête ont montré que les futurs enseignants ont associé la durabilité à des termes imprécis. En ce qui concerne les définitions de l'EDD, celles qui lient la durabilité à la dimension environnementale se sont démarquées, suivies de la dimension sociale.

L'un des objectifs de cette étude était de comprendre les perceptions des futurs enseignants sur le rôle des SVT dans la promotion de l'EDD. À cet égard, il a été souligné la valeur des SVT pour le développement environnemental et, dans une moindre mesure, le développement social.

Les résultats ont montré aussi que les obstacles qui entravent l'intégration de la durabilité dans l'enseignement des SVT se résument en l'existence de programmes rigides et surchargés, le manque de temps, le manque de supports didactiques et la mauvaise formation des enseignants.

Et pour évaluer les attitudes des FE envers le développement durable, nous avons adopté la méthode descriptive utilisée dans les domaines psychologiques et pédagogiques.

L'outil de mesure utilisé a été une échelle d'attitude développée par Abid et Gijane (2020) avec quelques modifications. Il s'agit d'une échelle d'évaluation de type Likert à cinq points avec des options allant de tout à fait en désaccord (TD) à tout à fait d'accord (TA). Cette échelle comprend trois dimensions : " la dimension sociale ", " la dimension environnementale " et " la dimension économique ". Le coefficient de fiabilité Alpha de Cronbach de l'échelle du DD s'est avéré être de 0,89, ce qui indique que l'échelle est fiable pour évaluer l'attitude des futurs enseignants à l'égard du DD.

Les résultats de la deuxième enquête ont montré que les futurs enseignants ont une attitude favorable à l'égard du DD dans ses trois dimensions sociale, économique et environnementale. La raison en est, du point de notre point de vue, l'inclusion de ces dimensions, notamment environnementales, dans les programmes de l'enseignement secondaire.
Les FE avaient en même temps une perception vague de l'éducation au développement durable et une attitude positive envers le développement durable. Le changement de l'approche pédagogique de la formation des enseignants, en tenant compte des principes de l'EDD, est un défi que les centres de formation ne peuvent plus ignorer. Ce n'est qu'ainsi que les futurs enseignants pourront changer leur perception envers l'EDD et jouer le rôle de leaders en matière de développement durable.

Mots-Clés: Education au développement durable, durabilité, perceptions, attitudes, futurs enseignants, Sciences de la Vie et de la Terre.

Place des preuves en éducation

Accompagner à la rédaction scientifique dans l'enseignement supérieur : vers un cadre fondé sur des données probantes pour améliorer les pratiques rédactionnelles des apprenants

Rana Challah * [1,2,3,4]

[1] Université Gustave Eiffel – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France
[2] Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique – Université de Brest, Université de Rennes 2, Institut Brestois des Sciences de l'Homme et de la Société, Université de Rennes 2 : EA3875 – France
[3] Université de Rennes 2 – Université Rennes 2 - Haute Bretagne – Place du recteur Henri Le Moal - CS 24307 - 35043 Rennes cedex, France
[4] Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique – Université Gustave Eiffel – France

Dans le paysage de l'enseignement supérieur, le coaching académique est une démarche d'accompagnement relativement récente, mais en plein essor, conçue pour favoriser la réussite des étudiants, la valorisation de l'investissement du personnel administratif et des pratiques enseignantes. Malgré l'intérêt grandissant pour cette démarche, peu de travaux empiriques ont été réalisés pour décrire et évaluer systématiquement ce processus d'accompagnement. L'objectif de notre communication est de présenter le processus de mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement à l'écriture scientifique destiné à des enseignants, des personnels administratifs et des doctorants. Plus précisément, sur la base des travaux de Baldwin et Chandler (2002) et de Shulin et Chunhong (2021), nous proposons 1) d'illustrer le processus de coaching que nous avons mobilisé pour accompagner des personnels administratifs, des enseignants et des doctorants à la rédaction scientifique ; 2) Montrer en quoi la mise à l'épreuve d'une démarche fondée sur des données probantes permet de former les apprenants à repenser leurs propres pratiques.

L'examen de la littérature scientifique montre que les apprenants rencontrent divers problèmes dans le processus de rédaction scientifique (Dysthe, Samara et Westrheim 2006 ; Todd, Bannister et Clegg 2004), ce qui indique qu'il est nécessaire de leur proposer un accompagnement adapté à leurs besoins et qui soit fondé sur des données probantes. D'autres travaux montrent que les programmes d'écriture sont efficaces pour augmenter les taux de publication des enseignants (Johnston et al. 2014 ; Paliadelis et al. 2015). Toutefois, peu de travaux proposent une analyse des dispositifs d'accompagnement à l'écriture scientifique. Aussi, si l'importance des connaissances issues de la recherche sur l'accompagnement à la rédaction scientifique est largement illustrée dans la littérature scientifique, la mobilisation de ces connaissances dans les pratiques d'accompagnement engendre des résistances, notamment chez les professionnels soit en raison du caractère intimidant de la science, soit en raison du manque de ressources et du temps pour que de telles pratiques deviennent des habitudes (Pan et al., 2014).

*Intervenant

Par ailleurs, bien que la pratique de coaching dans l'enseignement supérieur fasse l'objet de nombreuses discussions, les écrits universitaires sur ce sujet sont restés peu ciblés. Aussi, les questions liées au processus d'accompagnement ainsi que les instruments qui permettent de vérifier la qualité des dispositifs d'accompagnement sont moins explorés. C'est pourquoi nous tenterons de comprendre à quelles conditions la mobilisation des résultats de la recherche scientifique favoriserait-elle le développement des connaissances rédactionnelles chez l'apprenant dans la relation d'accompagnement?

Nous proposons d'articuler les cadres conceptuels de Shulin et Chunhong (2021) et de Baldwin et Chandler (2002) qui illustrent la manière dont les connaissances des apprenants en matière de retour (Feedback) peuvent être améliorées dans le domaine de la rédaction scientifique. Selon ces deux cadres, l'écriture académique est un ensemble de processus récursifs orientés vers un but, allant de la planification à la révision en passant par la traduction. La compréhension, l'évaluation et la régulation sont formées à l'étape de la révision. Une fois que les apprenants ont compris les informations de rétroaction, le formateur intervient en leur proposant un échafaudage personnalisé.

Ces cadres que nous développerons lors de notre communication sont basés sur des preuves dans la mesure où ils intègrent une discussion empirique sur la manière d'améliorer les connaissances du retour d'information de l'apprenant. Les bases de connaissances du modèle s'appuient sur des études sur l'écriture scientifique et plus précisément sur les pratiques d'accompagnement et les spécificités des retours que les formateurs/enseignants font aux apprenants pour faciliter leur compréhension des attentes et renforcer leurs capacités réflexives et rédactionnelles.

De point de vue méthodologique, plusieurs instruments de mesure ont été élaborés dans le cadre de cette étude. Dans cette contribution, nous fournissons une description détaillée d'un dispositif d'accompagnement à la rédaction scientifique auquel ont participé 3 enseignants, 2 doctorants, 3 personnels administratifs. Nous proposons de concentrer notre analyse sur un questionnaire (N=8), un focus group réalisé à la fin de l'accompagnement, une analyse de contenu des traces scripturales (en moyenne 3 versions des travaux de chaque apprenant (24) pour rendre compte de l'évolution des échanges entre le formateur et l'apprenant tout au long du processus de rédaction) afin de montrer comment les retours du formateur ont amené les apprenants à réfléchir à leurs pratiques et à faire évoluer leurs connaissances.

Les résultats préliminaires reflètent les contrastes qui caractérisent une pluralité de postures (Lameul, 2016), de " rapports à " (Charlot, 2006) la rédaction scientifique, aux études et au métier : chacun apprenant évolue en fonction de sa posture, ses appréhensions et sa propre stratégie d'apprentissage. Par ailleurs, les instruments de mesure élaborés dans le cadre de ce dispositif ont amené les apprenants surmonter leur appréhension et à adopter une démarche réflexive pour renforcer leurs stratégies d'apprentissage et leurs pratiques rédactionnelles. Toutefois, l'analyse montre que les apprenants notamment les personnels administratifs et les doctorants restent focalisés sur leurs peurs et appréhensions. Le modèle proposé, bien qu'il soit basé sur des preuves empiriques tirées de recherches précitées, devrait être testé dans son ensemble dans d'autres contextes dans le cadre de recherches futures.

Mots clés : Coaching, rédaction scientifique, données probantes.

Bibliographie

Baldwin, C., et Chandler, G.E. (2002). Improving faculty publication output: the role of a writing coach. *Journal of professional nursing : official journal of the American Association of Colleges of Nursing, 18 1*, 8-15 .

Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches. *Savoirs: Revue Internationale de Recherches En éDucation et Formation Des Adultes*, *10*(1), 37–43.

De Ketele J.-M. (2019). La publication scientifique en sciences de l'éducation et de la formation: état des lieux, dangers et perspectives. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n○ 41, p. 43-59. Toulouse : Presses de l'Université du Mirail.

Scheepers, C., Donahue, C., & Bautier, &. (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (Pédagogies en développement). Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.

Schöpfel, J. (2008). *La publication scientifique analyses et perspectives* (Traité des sciences et techniques de l'information Série Environnements et services numériques d'information). Paris: Lavoisier Hermes science publications.

Mots-Clés: Mots clés : Feedback/retour, rédaction scientifique, données probantes.

Accompagner à la rédaction scientifique dans l'enseignement supérieur : vers un cadre fondé sur des données probantes pour améliorer les pratiques rédactionnelles des apprenants

Rana Challah * [1,2,3,4]

[1] Université Gustave Eiffel – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France
[2] Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique – Université de Brest, Université de Rennes 2, Institut Brestois des Sciences de l'Homme et de la Société, Université de Rennes 2 : EA3875 – France
[3] Université de Rennes 2 – Université Rennes 2 - Haute Bretagne – Place du recteur Henri Le Moal - CS 24307 - 35043 Rennes cedex, France
[4] Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique – Université Gustave Eiffel – France

Dans le paysage de l'enseignement supérieur, le coaching académique est une démarche d'accompagnement relativement récente, mais en plein essor, conçue pour favoriser la réussite des étudiants, la valorisation de l'investissement du personnel administratif et des pratiques enseignantes. Malgré l'intérêt grandissant pour cette démarche, peu de travaux empiriques ont été réalisés pour décrire et évaluer systématiquement ce processus d'accompagnement. L'objectif de notre communication est de présenter le processus de mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement à l'écriture scientifique destiné à des enseignants, des personnels administratifs et des doctorants. Plus précisément, sur la base des travaux de Baldwin et Chandler (2002) et de Shulin et Chunhong (2021), nous proposons 1) d'illustrer le processus de coaching que nous avons mobilisé pour accompagner des personnels administratifs, des enseignants et des doctorants à la rédaction scientifique ; 2) Montrer en quoi la mise à l'épreuve d'une démarche fondée sur des données probantes permet de former les apprenants à repenser leurs propres pratiques.

L'examen de la littérature scientifique montre que les apprenants rencontrent divers problèmes dans le processus de rédaction scientifique (Dysthe, Samara et Westrheim 2006 ; Todd, Bannister et Clegg 2004), ce qui indique qu'il est nécessaire de leur proposer un accompagnement adapté à leurs besoins et qui soit fondé sur des données probantes. D'autres travaux montrent que les programmes d'écriture sont efficaces pour augmenter les taux de publication des enseignants (Johnston et al. 2014 ; Paliadelis et al. 2015). Toutefois, peu de travaux proposent une analyse des dispositifs d'accompagnement à l'écriture scientifique. Aussi, si l'importance des connaissances issues de la recherche sur l'accompagnement à la rédaction scientifique est largement illustrée dans la littérature scientifique, la mobilisation de ces connaissances dans les pratiques d'accompagnement engendre des résistances, notamment chez les professionnels soit en raison du caractère intimidant de la science, soit en raison du manque de ressources et du temps pour que de telles pratiques deviennent des habitudes (Pan et al., 2014).

*Intervenant

Par ailleurs, bien que la pratique de coaching dans l'enseignement supérieur fasse l'objet de nombreuses discussions, les écrits universitaires sur ce sujet sont restés peu ciblés. Aussi, les questions liées au processus d'accompagnement ainsi que les instruments qui permettent de vérifier la qualité des dispositifs d'accompagnement sont moins explorés. C'est pourquoi nous tenterons de comprendre à quelles conditions la mobilisation des résultats de la recherche scientifique favoriserait-elle le développement des connaissances rédactionnelles chez l'apprenant dans la relation d'accompagnement?

Nous proposons d'articuler les cadres conceptuels de Shulin et Chunhong (2021) et de Baldwin et Chandler (2002) qui illustrent la manière dont les connaissances des apprenants en matière de retour (Feedback) peuvent être améliorées dans le domaine de la rédaction scientifique. Selon ces deux cadres, l'écriture académique est un ensemble de processus récursifs orientés vers un but, allant de la planification à la révision en passant par la traduction. La compréhension, l'évaluation et la régulation sont formées à l'étape de la révision. Une fois que les apprenants ont compris les informations de rétroaction, le formateur intervient en leur proposant un échafaudage personnalisé.

Ces cadres que nous développerons lors de notre communication sont basés sur des preuves dans la mesure où ils intègrent une discussion empirique sur la manière d'améliorer les connaissances du retour d'information de l'apprenant. Les bases de connaissances du modèle s'appuient sur des études sur l'écriture scientifique et plus précisément sur les pratiques d'accompagnement et les spécificités des retours que les formateurs/enseignants font aux apprenants pour faciliter leur compréhension des attentes et renforcer leurs capacités réflexives et rédactionnelles.

De point de vue méthodologique, plusieurs instruments de mesure ont été élaborés dans le cadre de cette étude. Dans cette contribution, nous fournissons une description détaillée d'un dispositif d'accompagnement à la rédaction scientifique auquel ont participé 3 enseignants, 2 doctorants, 3 personnels administratifs. Nous proposons de concentrer notre analyse sur un questionnaire (N=8), un focus group réalisé à la fin de l'accompagnement, une analyse de contenu des traces scripturales (en moyenne 3 versions des travaux de chaque apprenant (24) pour rendre compte de l'évolution des échanges entre le formateur et l'apprenant tout au long du processus de rédaction) afin de montrer comment les retours du formateur ont amené les apprenants à réfléchir à leurs pratiques et à faire évoluer leurs connaissances.

Les résultats préliminaires reflètent les contrastes qui caractérisent une pluralité de postures (Lameul, 2016), de " rapports à " (Charlot, 2006) la rédaction scientifique, aux études et au métier : chacun apprenant évolue en fonction de sa posture, ses appréhensions et sa propre stratégie d'apprentissage. Par ailleurs, les instruments de mesure élaborés dans le cadre de ce dispositif ont amené les apprenants surmonter leur appréhension et à adopter une démarche réflexive pour renforcer leurs stratégies d'apprentissage et leurs pratiques rédactionnelles. Toutefois, l'analyse montre que les apprenants notamment les personnels administratifs et les doctorants restent focalisés sur leurs peurs et appréhensions. Le modèle proposé, bien qu'il soit basé sur des preuves empiriques tirées de recherches précitées, devrait être testé dans son ensemble dans d'autres contextes dans le cadre de recherches futures.

Bibliographie

Baldwin, C., et Chandler, G.E. (2002). Improving faculty publication output: the role of a writing coach. *Journal of professional nursing : official journal of the American Association of Colleges of Nursing, 18 1*, 8-15 .

Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches. *Savoirs: Revue Internationale de Recherches En éDucation et Formation Des Adultes*, *10*(1), 37–43.

De Ketele J.-M. (2019). La publication scientifique en sciences de l'éducation et de la formation: état des lieux, dangers et perspectives. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n○ 41, p. 43-59. Toulouse : Presses de l'Université du Mirail.

Scheepers, C., Donahue, C., & Bautier, &. (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (Pédagogies en développement). Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.

Schöpfel, J. (2008). *La publication scientifique analyses et perspectives* (Traité des sciences et techniques de l'information Série Environnements et services numériques d'information). Paris: Lavoisier Hermes science publications.

Shulin, Y., Chunhong, L. (2021). Improving student feedback literacy in academic writing: An evidence-based framework. *Assessing Writing*, *48*, 100525.

Mots-Clés: Coaching, rédaction scientifique, données probantes.

Acquis expérientiels et formation par la recherche dans le cadre du doctorat par validation des acquis de l'expérience

Pascal Lafont * [1], Marcel Pariat *

1

[1] Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales – Université Paris Est Créteil, LIRTES – France

Si l'obtention de diplômes par la voie de la validation des acquis de l'expérience ne se confronte plus à un déficit de reconnaissance et de légitimité notamment dans l'enseignement supérieur, au niveau doctoral, la question de la place des preuves visant à démontrer l'acquisition de compétences en matière de recherche, demeure. Cela a d'ailleurs conduit à répondre à la nécessité de construire des référentiels de compétences pour chaque doctorat à des fins notamment d'accompagnement et d'évaluation formative et sommative. Toutefois, cette perspective applicationniste de l'administration de la preuve s'oppose à l'appréhension des acquis expérientiels et à une formation par la recherche qui ne peuvent se réduire à des variables et à des liens de causalité sous peine d'ignorer la valorisation d'acquis non formels et informels qui contribuent pourtant à la réussite de parcours tant académiques que professionnels. Ainsi, dans ce contexte d'oppositions, entre attentes institutionnelles et pratiques de reconnaissance des acquis expérientiels au niveau doctoral, se pose la question de savoir comment les candidats au doctorat par la voie de la validation des acquis de l'expérience répondent-ils à cette prescription (injonction) qui consiste à devoir administrer la preuve de leurs compétences en matière de recherche issues de leur expérience professionnelle, personnelle et sociale? Le cadre théorique prend appui sur la notion d'acquis expérientiels (Canário, 2006), et sur celle de différenciation des registres professionnel, personnel et social (Astier, 2004). L'ambition est de montrer la corrélation entre ces acquis et leur traduction par la mobilisation d'une écriture narrative (Breton, 2019b) sous forme de récits d'expérience et biographique visant l'administration de la preuve (Aballéa, 2008) de l'acquisition de compétences (Balas-Chanel, 2014 ; Danvers, 2014) en matière de recherche. Notre approche méthodologique repose sur l'analyse d'un corpus de données constitué de douze (12) dossiers de validation, désignés parfois comme des mémoires de thèse, et de cinq (5) retours d'expérience qui ont fait l'objet d'une publication (Lafont & Pariat, 2024). Le traitement de l'objet de recherche conduit à prendre pour population d'étude, des candidats ayant réalisé leur parcours de validation jusqu'à leur audition. Aussi, douze (12) d'entre eux, devenus docteurs dans des champs différents tels que les Sciences de l'ingénieur (1), les Sciences de l'éducation (1), les Sciences de l'information et de la communication (1), en Sociologie (1), en Mathématiques (1), en architecture (7) ont été auditionnés entre 2015 et 2019. Notre échantillon se compose de trois (3) femmes et (9) hommes, âgés de 42 à 69 ans (au moment de leur audition), qui attestent de 18 à 50 ans d'expérience professionnelle et d'un niveau de formation situé entre Bac+5 et bac+8.

*Intervenant

Les résultats de cette recherche montrent que d'une part, la partie expérientielle des acquis est subordonnée aux développements disciplinaires dans le dossier de validation de l'expérience, et d'autre part, que les candidats mobilisent largement les acquis de leur parcours professionnel dans leurs analyses de l'expérience de recherche en minorant les acquis de leur parcours personnel et social pourtant présents dans les éléments de justification de leur démarche de validation des acquis de l'expérience.Les termes de la discussion issus des résultats de cette recherche invitent à interroger les raisons d'un paradoxe selon lequel, contrairement aux idées préconçues associées au risque de dévalorisation d'une certification universitaire, la voie de la validation des acquis de l'expérience renforce le caractère sélectif et académique traditionnellement dévolu à l'obtention d'un doctorat. Pourtant, force est de constater que la voie d'obtention du doctorat, qu'elle soit par validation des acquis de l'expérience ou traditionnelle, peut s'avérer discriminante pour intégrer le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche, tandis que l'habilitation à diriger des recherches repose sur un principe comparable à celui de la validation des acquis de l'expérience en matière de recherche.

Mots-Clés: Expérience, formation, doctorat

Des preuves à la mise en œuvre : questionnement autour de deux mesures gouvernementales instaurées au Québec

Cathia Papi * [1]

[1] Université Téluq – Canada

Afin d'endiguer les déficits d'apprentissage prévisibles dans le contexte de la pandémie de COVID-19, le ministère de l'Éducation du Québec a instauré deux mesures en 2021. La première visait à encourager le développement du tutorat dans les écoles primaires et secondaires. La deuxième s'adressait davantage aux milieux parascolaires (notamment les organismes communautaires) et avait pour objectif la création d'une offre d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage ou, tout du moins, le maintien des acquis, durant les vacances d'été.
Ces deux mesures ont été prises en raison de publications anglophones, résultant de recherches principalement menées aux États-Unis. De nombreux travaux et quelques méta-analyses font effectivement ressortir que le tutorat réalisé fréquemment et en petit groupe est le soutien le plus efficace qui peut être proposé aux élèves rencontrant des difficultés scolaires. De même, bien que l'effet des activités estivales soit évalué comme étant statistiquement moins fort, il demeure intéressant en ce sens que pléthore de recherches soulignent l'existence d'une perte des apprentissages pendant les vacances, incitant par là même à intervenir pour éviter une telle perte.

On comprend dès lors, la logique amenant les conseillers politiques à promouvoir ces dispositifs aux résultats statistiques (généralement des tailles de l'effet) alléchants. Cependant, malgré la proximité géographique avec les États-Unis, le système éducatif, la culture et notamment la langue du Québec sont distincts des terrains de recherche étudiés dans les publications. Dès lors, dans quelle mesure est-il possible de transposer des idées, voire des dispositifs éducatifs d'un milieu à un autre ? Plus précisément, comment cela s'est-il effectué au Québec et quels ont été les effets observés ?

Nous proposerons quelques éléments de réponses et de discussion en nous appuyant sur une recherche menée de 2021 à 2023 pour évaluer la mise en place et la portée de ces mesures gouvernementales au Québec. Cette recherche se fonde principalement sur les publications dans le domaine, sur des études de cas par entretiens auprès de 153 acteurs, sur un questionnaire diffusé dans l'ensemble de la province, auquel ont répondu 309 directions d'écoles et sur une évaluation du niveau de littératie dans un petit groupe. Alors que l'ensemble de cette recherche et des références sont présentées dans un ouvrage publié en 2024, nous souhaitons dans le cadre de cette communication prendre de la distance et interroger cette adaptation culturelle.

Nous verrons notamment que divers écueils peuvent survenir. Un premier réside dans la communication. Par exemple, la notion même de tutorat connait plusieurs définitions et tous les

*Intervenant

acteurs n'ont pas la même conception. Le partage d'une définition claire semble donc être une base nécessaire avant l'instauration de quelque dispositif que ce soit. De plus, si offrir du tutorat peut sembler une bonne idée, la littérature précise bien que, pour être optimal, le tutorat doit être exercé par une personne formée, se faire de façon individuelle ou en petit groupe ne dépassant pas 3 ou 4 élèves, au moins trois fois par semaine, durant plusieurs semaines. Or, les établissements scolaires n'ont pas été mis au courant de ces critères. De même, bien qu'on ne trouve pas de critères aussi clairement définis pour les dispositifs estivaux, certains éléments se retrouvent dans la littérature, mais n'ont pas été communiqués. Un deuxième écueil se situe dans l'oubli des différences de système et de culture. Ainsi, au Québec, différents dispositifs de soutien appelés récupération, aide aux devoirs, RAI, coenseignement, etc., étaient déjà en place dans les écoles et la distinction, l'ajout ou l'articulation de ces derniers avec le tutorat a donc fait l'objet d'interprétations et de décisions variées.
Cela ne veut toutefois pas dire que les résultats de recherches menées dans d'autres pays ne sont pas utiles. Nous avons notamment pu voir qu'un dispositif estival répondant à différents critères trouvés dans la littérature sur le sujet permet effectivement aux enfants de maintenir leur niveau de littératie, voire de progresser pendant l'été. L'analyse des entretiens souligne d'ailleurs que les instruments de mesure ne permettent pas de faire ressortir l'ensemble des progrès réalisés par les enfants. Si les mesures statistiques donnent des résultats intéressants, il semble donc néanmoins important de s'interroger sur les risques qu'il y aurait à se limiter à ces derniers en faisant abstraction d'autres types de données.

Mots-Clés: preuve, tutorat, glissade de l'été

Evaluation de l'efficacité d'un outil à l'orientation en Belgique francophone : le cas ADA

Florence Van Meenen * [1], Mikaël De Clercq *

1

[1] Université Catholique de Louvain = Catholic University of Louvain – Belgique

La transition vers l'enseignement supérieur est une période semée d'embûches pour l'étudiant qui doit s'adapter à un nouveau contexte d'enseignement (Van Meenen et al., 2021 ; Trautwein & Bosse, 2017). Cette difficulté d'ajustement est illustrée par des taux d'échecs et d'abandon qui avoisinent respectivement 60% et 22% en Belgique francophone (ARES, 2020). Cette situation peut non seulement engendrer des conséquences psychosociales négatives pour le jeune (De Clercq et al., 2023), mais a également un impact financier considérable sur la société. Pour la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), ces échecs représentent une dépense annuelle estimée à près de 180 millions d'euros (FW-B, 2022).
Les causes de ces échecs et abandons sont multiples, mais l'une des plus importantes réside dans le choix d'orientation des étudiants (Trautwein & Bosse, 2017 ; Van Meenen et al., 2021). En Belgique, l'accès à l'enseignement supérieur est relativement ouvert (OCDE, 2017) : tout étudiant ayant obtenu son Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS) peut s'inscrire dans le cursus de son choix, à l'exception de certaines filières spécifiques qui imposent un examen d'entrée (par ex. médecine et dentisterie). Cette liberté de choix et le manque d'informations, d'encadrement et de réflexion préalable qui en découlent conduisent souvent à des choix mal adaptés de la part des étudiants. Ces choix sont ensuite à l'origine de nombreux échecs et abandons.

Cette liberté de choix met aussi en exergue l'inégalité dans l'accès à l'information sur les choix d'orientation ; les jeunes issus de milieux sociaux modestes sont généralement moins bien informés que ceux venant de familles plus favorisées (Broccolichi & Sinthon, 2011 ; Landrier & Nakhili, 2010). Ces inégalités sociales se reflètent également dans les recommandations des conseillers d'orientation ; les étudiants issus de familles à faibles revenus sont moins souvent orientés vers des filières dites " d'excellence " (Broccolichi & Sinthon, 2011 ; Landrier & Nakhili, 2010).

Dans une perspective de rationalisation des dépenses allouées à l'enseignement supérieur et de plus grande équité de l'orientation, l'outil ADA, toujours en cours d'élaboration, vise à offrir un soutien personnalisé aux étudiants dans leur processus de choix d'études en Belgique francophone. Depuis septembre 2023, un premier volet visant à interroger les intérêts personnels des étudiants est disponible en ligne. Cependant, à ce jour, son efficacité n'a pas encore été éprouvée.

*Intervenant

Dès lors, cette étude mobilise une approche mixte et un design convergent pour évaluer en détail l'impact de l'outil ADA sur l'orientation des jeunes dans l'enseignement supérieur (Creswell, 2015 ; Teddlie & Tashakkori, 2009). Le but de la partie quantitative sera de déterminer si les étudiants ayant utilisé ADA-Intérêt prennent des décisions d'orientation plus réfléchies que ceux qui ne l'ont pas utilisé. Le but de la partie qualitative sera d'explorer l'accueil de l'outil sur le terrain, en recueillant les retours des étudiants et des conseillers en orientation qui l'utilisent.

Méthode

Pour la partie quantitative de cette étude, 2424 étudiants inscrits en dernière année de l'enseignement secondaire ont complété un premier questionnaire en ligne en mai 2023. Celui-ci portait sur le choix d'orientation dans l'enseignement supérieur et les compétences pour s'orienter et vocationnelles. En octobre 2024, 615 de ces mêmes étudiants nouvellement inscrits dans l'enseignement supérieur ont complété un second questionnaire portant sur la satisfaction dans les études, les obstacles rencontrés et les compétences académiques.

Des analyses statistiques quantitatives sont en cours sur les scores globaux aux différentes échelles des questionnaires afin de déterminer si les étudiants qui ont utilisé l'outil ADA-Intérêt ont pris une décision d'orientation plus réfléchie que les étudiants qui n'ont pas utilisé l'outil.

Pour la partie qualitative de cette étude, des entretiens semi-directifs ont été réalisés en mai 2023 auprès de 15 étudiants inscrits en dernière année de l'enseignement secondaire et de 32 conseillers à l'orientation afin de discuter de leur futur choix d'orientation dans l'enseignement supérieur et/ou de l'outil ADA-Intérêt. De la même manière, 21 étudiants inscrits nouvellement dans l'enseignement supérieur ont été réinterrogés en octobre 2024 sur leur transition vers l'enseignement supérieur.

Résultats et discussion

Pour la partie quantitative, des analyses supplémentaires doivent encore être menées, étant donné la récente collecte des données.

Quant à la partie qualitative de cette étude, les entretiens semi-directifs réalisés auprès des étudiants en mai et octobre 2024 révèlent que l'outil ADA est souvent utilisé en complément d'autres aides à l'orientation, telles que des visites de salons d'études supérieures, des cours ouverts et des journées portes ouvertes des établissements. L'outil est fréquemment perçu comme un outil diagnostique permettant aux étudiants de confirmer leurs intérêts pour une orientation spécifique dans l'enseignement supérieur. Les analyses de contenus réalisées montrent également que les étudiants qui ont utilisé ADA-Intérêt sont majoritairement satisfaits de leur choix d'études.

Les entretiens qualitatifs menés auprès des conseillers à la formation indiquent que l'outil ADA est utilisé avec succès pour un public plus large que celui auquel il était destiné, soulignant ainsi la polyvalence de l'outil.

Références

Académie de Recherche et de l'Enseignement Supérieur (ARES) (2020). *Inscriptions dans l'enseignement supérieur 2014-15 à 2018-19 (Paysage).* Consultation des bases de données SATURN ; traitement réalisé par la Direction Études et Statistiques de l'ARES.

Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie,*

175. Doi : 10.4000/rfp.3017

Creswell, J. W. (2015) *A concise introduction to mixed methods research.* Thousand Oaks: Sage.

De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, F., & Frenay., M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur : Comprendre pour mieux agir sur l'adaptation en première année.* Peter Lang: Lausanne.

Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi, 109.* doi : 10.4000/formationemploi.2734

OCDE. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD indicators.* Paris: OECD Publishing.

Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. *Higher education, 73*(3), 371-387. doi: 10.1007/s10734-016-0098-5

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixes methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social behavioral sciences.* Thousand Oaks: Sage.
Van Meenen, F., De Clercq, M., de Viron, F., & Frenay, M. (2021). Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite : une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 50* (2), 231-261. https://doi.org/10.4000/osp.14095

Mots-Clés: enseignement supérieur, orientation, réussite académique

Faire des futurs enseignants des chercheurs en éducation dans un contexte de responsabilisation : implications d'une réforme ambitieuse

Geralda Rika *† [1], Mélanie Leurs * ‡ [1], Sandrine Lothaire * § [1], Olivier Maes * ¶ [1]

[1] Université de Mons – Belgique

Quelques années après avoir mis en œuvre une réforme structurelle de son système éducatif, la Fédération Wallonie-Bruxelles avec le Pacte pour un Enseignement d'excellence, (FW-B) a décidé de réformer la formation initiale de ses enseignants. Par le Décret du 2 décembre 2021 – aussi connu sous le nom de décret RFIE – les métiers de l'enseignement ont connu une mastérisation ; c'est-à-dire le passage d'un Bachelier professionnalisant de trois ans à un Master de quatre ans, coordonné en partenariat avec les Universités. Les objectifs poursuivis par ces deux réformes successives sont assez clairs. D'une part, les décideurs politiques ont été pressés d'apporter des réponses aux résultats accablants des enquêtes internationales pointant du doigt l'iniquité produite par l'École (Lafontaine et al., 2019). D'autre part, la société dans laquelle nous vivons, en perpétuelle mutation, impose aux systèmes d'enseignement des adaptations qu'il urgeait d'opérer. Cependant, si les finalités des deux décrets sont analogues, ils se différencient très clairement quant aux méthodes utilisées pour y parvenir. L'une des originalités de la RFIE est qu'elle impose aux établissements en charge de la formation des futurs enseignants de prévoir des unités d'enseignement visant le développement de leurs compétences de chercheur. Le décret précise à cet égard qu'il s'agit de former les futurs enseignants à et par la recherche en éducation. Ce zeugma n'est pas qu'une figure de style. Il se veut mettre en évidence que les institutions d'enseignement supérieur ont pour mission de former les futurs enseignants à partir des résultats issus de la recherche scientifique (cf. à la recherche) ainsi qu'aux méthodologies inhérentes à la recherche scientifiques (cf. par la recherche). Se faisant, ce décret offre la possibilité de développer chez les futurs enseignants une posture réflexive (Barbier, 2008), mais aussi les compétences nécessaires dans l'ère de la responsabilisation des institutions éducatives dans laquelle nous sommes rentrés (Hamilton et al., 2002). Bien que la FW-B ait opté pour une logique de responsabilisation plus douce que celle préconisée dans les politiques de réédition de compte anglo-saxonnes (Maroy & Voisin, 2018), cette logique implique de doter les acteurs du monde éducatif des connaissances et compétences nécessaires à la lecture critique des rapports et articles scientifiques, à la compréhension des méthodes et épistémologies de recherche en éducation, à l'interprétation des résultats de la recherche – et notamment l'interprétation des indices

*Intervenant
†Auteur correspondant: geralda.rika@umons.ac.be
‡Auteur correspondant: Melanie.LEURS@umons.ac.be
§Auteur correspondant: sandrine.lothaire@umons.ac.be
¶Auteur correspondant: olivier.maes@umons.ac.be

statistiques utilisés par le système pour réguler ou piloter ses institutions éducatives – et à la sélection des interventions éducatives. Dans ce contexte inédit, cette communication poursuit trois objectifs distincts. D'abord, elle sera l'occasion de décrire par comparaison avec ce qui se fait dans d'autres systèmes éducatifs – telle que celui du Royaume-Uni qui recourent à des indices de valeur ajoutée pour mesurer la qualité des établissements scolaires (Leckie & Goldstein, 2019) – les indices et données utilisées au sein de la FW-B dans le pilotage de son système éducatif afin de déterminer plus précisément les contenus et compétences à développer avec les futurs enseignants. Ensuite, elle sera l'occasion de comparer le décret de la RFIE à d'autres décrets régissant la formation initiale des enseignants afin de déterminer la place accordée à la formation à et par la recherche au sein d'autres systèmes éducatifs reposant sur une logique de responsabilisation. Enfin, elle sera l'occasion de montrer comment une équipe de recherche et d'enseignement universitaire a pris en compte les spécificités de la FW-B en matière de responsabilisation et de formation à et par la recherche pour développer trois cours traitant de la recherche en éducation et de ses méthodologies : un cours introductif en première année, un cours d'approfondissement en deuxième année et un cours de communication scientifique en troisième année. Dépassant la visée d'une préparation au mémoire et partant, à la préparation d'une activité de recherche singulière et unique, cette équipe poursuit l'objectif de doter les futurs acteurs du système éducatif des concepts et habiletés nécessaires pour entrer dans une démarche de recherche constante et systématique visant à analyser leurs propres pratiques et la qualité de ces dernières. Pour ce faire, des liens sont opérés par cette équipe entre les cours de recherche et les cours d'analyse des pratiques professionnelles. Cette communication sera l'occasion, à partir d'exemples concrets, de montrer comment de tels liens peuvent être tissés et leur intérêt au service de la formation initiale des enseignants.

Mots-Clés: Formation initiale, Formation à la recherche, Formation par la recherche, Responsabilisation

Former des enseignants à et par la recherche : mesure des attitudes et des compétences perçues de futurs enseignants envers la recherche en éducation

Eva Gonzalez Vargas * [1], Remy Decorte† [2], Antoine Derobertmasure‡ [1], Dylan Dachet§ [1]

[1] Université de Mons – Belgique
[2] UCLouvain – Belgique

Depuis plusieurs années maintenant, chercheurs et décideurs politiques à travers le monde encouragent la mise en œuvre de dispositifs de formation à la recherche scientifique à destination des (futurs) enseignants (Bergmark, 2022). Ces dispositifs sont souvent perçus comme nécessaires à l'amélioration de la formation des enseignants ainsi qu'au développement de leur réflexivité et de leur professionnalisme (Gaussel, 2020). En Belgique francophone, la réforme de la formation initiale des enseignants organise la scène de cette formation à travers sept axes, dont un axe de formation à et par la recherche. Le décret définissant la formation initiale des enseignants (2021) décrit notamment des compétences mobilisant la recherche auxquelles doivent être préparés les futurs enseignants, et qui s'inscrivent dans la fonction de praticien réflexif. Ainsi, les futurs enseignants devront être capables de " lire de manière critique les résultats de recherche scientifique en éducation et en didactique et s'en inspirer pour leur action d'enseignement, ainsi que s'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle " (p.5). Parallèlement, ils devront " mener, individuellement et avec leurs pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de leurs propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler leur enseignement et d'en faire évoluer les stratégies et conditions de mise en œuvre dans une perspective d'efficacité et d'équité " (p.5). De telles compétences peuvent être liées aux trois aspects complémentaires définis par Perrenoud (1992) au sujet de la recherche en éducation, à savoir un moyen d'apprentissage de connaissances, une préparation à en utiliser les résultats et un " paradigme transposable dans le cadre d'une pratique réfléchie " (p.124).

Bien que cette formation " à et par la recherche " soit encouragée, peu d'études s'intéressent aux représentations des enseignants à ce sujet, et encore moins à celles des futurs enseignants (Gonyea, 2013). Pourtant, la prise en compte des conceptions et des croyances des apprenants dans des programmes de formation est un ingrédient nécessaire à leur réussite. La littérature scientifique constate, par ailleurs, une résistance des enseignants face à la recherche en éducation (Dachet & Baye, 2024). Ces derniers rapportent notamment (1) un manque d'accès aux revues scientifiques et donc aux résultats de la recherche ; (2) un manque de temps à consacrer

*Intervenant
†Auteur correspondant: remy.decorte@uclouvain.be
‡Auteur correspondant: antoine.derobertmasure@umons.ac.be
§Auteur correspondant: dylan.dachet@umons.ac.be

à la recherche scientifique ; (3) une difficulté à comprendre le jargon utilisé par la communauté scientifique ; (4) de fausses idées dues aux activités de recherche antérieures ; (5) une image négative de la recherche à l'instar de celle parfois véhiculée dans la société civile, ou encore ; (6) une articulation difficile entre la recherche et la pratique quotidienne (Gaussel, 2020). De plus, la littérature scientifique a également constaté un certain scepticisme de la part des enseignants lorsque les preuves scientifiques vont à l'encontre de leurs croyances originelles. Ce risque de rejet de la recherche est critique, car avec l'accès simplifié et la diffusion rapide des informations par Internet, y compris de mythes éducatifs, les enseignants s'exposent à de la désinformation (Vosoughi et al., 2018). Fort heureusement, un constat plus positif émane également de la littérature scientifique. Les pratiques, connaissances et croyances des enseignants peuvent être modifiées par des formations professionnelles (You et al., 2024). À la suite de formations à et par la recherche et d'une collaboration entre les chercheurs et les praticiens, les enseignants considèrent à titre d'exemple que la recherche permet de développer des compétences comme l'esprit critique, d'approfondir des thématiques, ou encore de légitimer leurs pratiques. Ainsi, dans le cadre d'une recherche doctorale visant la conception d'un dispositif de formation à et par la recherche tenant compte des représentations de la recherche en éducation par les (futurs) enseignants, il semble pertinent de mesurer ces représentations au sein de la population (N 1100) des étudiants du master en enseignement du Consortium GoProf (UMons, HE Albert Jacquard, HE en Hainaut et HEPH-Condorcet). Pour cela, la traduction et la validation d'un outil permettant de mesurer les attitudes et les compétences perçues de futurs enseignants, la *Preservice Teachers' Attitude Toward Educational Research* (Gonyea, 2013) ont été réalisées. Cet outil a été sélectionné, puisqu'il fournit deux sous-échelles permettant de mesurer deux prédicteurs de l'évaluation et de l'adoption des futurs enseignants des méthodes d'enseignement fondées sur des preuves scientifiques : leurs attitudes face à l'utilité et à l'importance de la recherche en éducation et leurs compétences perçues en la matière. Cette communication présentera, d'abord, la traduction française du questionnaire P-TATER. Elle proposera, ensuite, les analyses ayant permis de valider cette version française (logiciel R version 4.3.1) en s'appuyant sur les pratiques de recherche recommandées à cet égard (cf. Boateng et al., 2018). Enfin, elle sera l'occasion d'exposer une première analyse transversale des tendances issues des données récoltées. Les perspectives relatives à l'utilisation de ce questionnaire dans une perspective longitudinale seront également discutées.

Bibliographie

Bergmark, U. (2022). The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: intentions, outcomes, and prerequisite conditions. *Educational Action Research*, *30*(3), 427-444. doi : 10.1080/09650792.2020.1847155

Boateng, G.O., Neilands, T.B., Frongillo, E.A., Melgar-Quiñonez, H.R., and Young, S.L. (2018) Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health, 6*, 149. http://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149

Dachet, D., & Baye, A. (2024). L'éducation fondée sur les preuves : de la gouvernance à l'agenda de la recherché en éducation, le cas de la Belgique francophone. In Coppe Thibault, A. Baye & B. Galand (eds.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports?* (Presses Universitaires de Louvain (PUL), pp. 11-25). Louvain-la-Neuve, Belgium: Presses Universitaires de Louvain (PUL). https://hdl.handle.net/2268/314070

Gaussel, M. (2020). Les pratiques enseignantes face aux recherches. *Dossier de veille de l'IFÉ*, *132*, 1-36. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/132-fevrier-2020.pdf

Gonyea, N. E. (2013). Development, Validity, and Reliability of the Preservice Teachers' Atti-

tude toward Educational Research (P-TATER) Scale. *Journal of Research in Education*, *23*(2), 79-96. https://eric.ed.gov/?id=EJ1098424

Perrenoud, P. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Éducation et Recherche, 1*, 10-27. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/

Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science, 359*(6380), 1146-1151. https://doi.org/10.1126/science.aap9559

You, H., Park, S., Hong, M. & Warren, A. (2024). Unveiling effectiveness: A meta-analysis of professional development programs in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 1–35. https://doi.org/10.1002/tea.21985

Mots-Clés: formation à la recherche, formation par la recherche, attitudes, croyances, futurs enseignants

Impact d'une aide à la réussite sur mesure sur le parcours académique de l'étudiant primo-inscrit BA1

Cansu Altepe *† [1], Fabienne Chetail [1], Catherine Dehon [1]

[1] Universite Libre de Bruxelles – Belgique

Résumé :
La réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur est une préoccupation majeure dans le monde académique depuis plusieurs décennies. Peu d'étudiants réussissent en première année dans l'enseignement supérieur. En Belgique francophone par exemple, le taux de réussite en première année (pourcentage d'étudiants validant 60 crédits) ne dépasse pas les 15% (Leroy et al., 2021). Les chercheurs ont tenté de comprendre le processus permettant de réussir dans l'enseignement supérieur. Différents facteurs favorisant la réussite des étudiants ont été mis en avant, tels que les caractéristiques de l'étudiant (genre, âge, origine socio-économique et culturelle, niveau de prérequis, motivation, etc.) et de l'environnement académique dans lequel l'étudiant évolue (méthodes d'enseignement des enseignants, l'aide à la réussite proposée par l'institution, etc.) (Dupont et al., 2015).

L'implantation de programme d'aide à la réussite par l'institution serait important pour le parcours académique de l'étudiant. Les chercheurs suggèrent notamment d'établir un diagnostic du niveau de prérequis de l'étudiant à l'entrée du parcours supérieur, d'identifier ses lacunes et difficultés et lui proposer des accompagnements tels que le renforcement des prérequis (e.g. Bettinger, 2013 ; Hublet et al., 2021 ; Romainville, 2000). Dans ce cadre, des politiques d'aide à la réussite visant à promouvoir la réussite étudiante ont été mis en place. Cependant, il existe peu d'études quantitatives mesurant l'efficacité de ces programmes. De plus, les chercheurs sont souvent confrontés à des difficultés d'ordre méthodologique et statistique pour évaluer l'impact de ces aides à la réussite. Des études utilisant des méthodes statistiques robustes sont effectivement nécessaires pour obtenir des résultats fiables.

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes intéressés à l'impact d'une aide à la réussite sur le parcours académique des étudiants. Plus particulièrement, nous avons étudié l'impact de la participation à des cours de renforcements des prérequis lors de la première année à l'université sur la réussite académique des étudiants en fin d'année. Les données ont été récoltées dans le cadre du programme d'aide à la réussite *Première année sur mesure* de l'Université libre de Bruxelles. Ce programme a pour objectif d'évaluer à travers un test diagnostique (non obligatoire et non contraignant) le niveau de prérequis des étudiants à l'entrée du parcours supérieur, d'identifier leurs lacunes et difficultés et de proposer des possibilités d'accompagnement dont le renforcement des prérequis. Au total, 97 étudiants de première génération ont participé à des

*Intervenant
†Auteur correspondant: cansu.altepe@ulb.be

cours de renforcement de prérequis disciplinaires durant leur première année à l'université et constituent le groupe de traitement. A l'inverse, 487 étudiants n'ont pas accepté de participer aux cours de renforcement des prérequis et constituent donc le groupe contrôle.

La méthode d'appariement sur score de propension a été utilisée pour évaluer l'efficacité du traitement (Cunningham, 2021). Les résultats suggèrent un impact positif significatif de la participation à des cours de renforcement de prérequis disciplinaires sur la réussite académique des étudiants en fin de première année. Plus précisément, les étudiants ayant participé à au moins 90% des séances de renforcements durant leur première année à l'université obtiennent en moyenne 27,4% de crédits en plus que les étudiants n'ayant pas participé aux séances de renforcements, ce qui représente 16 crédits sur un programme de cours de 60 crédits. Une participation active à des cours de renforcements des prérequis disciplinaires apparait donc comme bénéfique pour les étudiants qui arrivent sous-préparés à l'université.

Les données suggèrent que le diagnostic du niveau de prérequis disciplinaires des étudiants, l'identification des étudiants ayant des lacunes et difficultés en début de parcours universitaire et la prise en charge de ces étudiants notamment à travers la mise en place d'un accompagnement adapté à leurs besoins (dont le renforcement de leurs prérequis disciplinaires) sont importants et permettent d'augmenter les chances de réussite de ces étudiants à l'université. Il est important de souligner que la présente étude constitue une première preuve montrant l'efficacité d'un programme d'aide à la réussite implanté dans une institution d'enseignement supérieur et dans un contexte éducatif précis. Il serait intéressant de continuer à mener des études sur l'efficacité des programmes d'aide à la réussite non seulement pour améliorer ces programmes implantés dans les institutions et contextes éducatifs concernés, mais également pour constituer une base de preuves robustes soulignant la nécessité de mettre en place des aides à la réussite pour le parcours académique des étudiants en vue de réduire les inégalités des étudiants face à la réussite et de permettre à chacun l'accès au diplôme universitaire.

Bibliographie :

Bettinger, E. P., Evans, B. J., & Pope, D. G. (2013). Improving college performance and retention the easy way: unpacking the act exam. *American Economic Journal: Economic Policy*, 5(2), 26–52. http://dx.doi.org/10.1257/pol.5.2.26

Cunningham, S. (2021). *Causal Inference: The Mixtape.* Yale University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1c

Dupont, S., De Clercq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur: revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136. https://doi.org/10.4000/rfp.4770

Hublet, M.-C., Lontie, S., Arras, M., Remacle, S. & Bachy, S. (2021). Test diagnostique à l'entrée de l'enseignement supérieur : validation et usages. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(3). https://doi.org/10.4000/ripes.3682

Leroy, V., De Clercq, M., Stinglhamber, F. & Frenay, M. (2021). L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 124.
Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse.* Paris : L'Harmattan.

Mots-Clés: Enseignement supérieur, réussite académique, aide à la réussite

L'engagement en formation continue des professionnels et développement professionnel : quelle dynamique d'engagement dans un rapport coût/bénéfice ?

Anaïs Corfdir * [1,2,3], Sandrine Biémar† [1,3,4]

[1] IRDENa – Belgique
[2] Université de Namur – Belgique
[3] FASEF – Belgique
[4] UNamur – Belgique

La formation continue occupe une place prépondérante dans le processus de développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Elle est à la fois un levier pour les organisations afin de permettre un développement des compétences de manière continue, tout en étant une plus-value pour les participants dans leur propre perception d'eux-mêmes. Ces éléments prennent place dans le champ de la professionnalisation (Wittorski, 2016).
Dans notre travail de thèse, nous nous interrogeons sur l'engagement en formation continue de ces professionnels, et plus particulièrement sur les facteurs intra et extrinsèques qui amènent ceux-ci à s'inscrire à une formation. Notamment en termes de motivation (Carré, 2016) et d'identité professionnelle (Donnay et Charlier, 2006). En lien avec ces premiers éléments, nous nous questionnons également sur la posture du participant par rapport à sa volonté de participer. A savoir, si sa participation est issue d'un choix personnel, ancré dans une volonté personnelle de parfaire ses compétences ou d'une forme d'obligation en lien avec l'organisation par exemple. En termes d'engagement, trois indicateurs permettent de situer le participant : cognitif, émotionnel, comportemental (Bourgeois, 2022). L'engagement est perçu comme un rapport coût/bénéfice. La personne ne prendra part à un programme que si elle a la perception qu'elle peut réussir celui-ci.

C'est plus précisément ce rapport coût/bénéfice qui nous interpelle. Quels éléments les participants identifient-ils comme coût et comme bénéfice au moment de la prise de décision de l'inscription ? Ces éléments évoluent-ils dans le temps de la formation ?

Nous nous interrogeons également sur la posture des participants. Quelle perception ont ces professionnels d'eux-mêmes dans ce processus ?

La présente communication prendra appui sur la première étude de ce parcours doctoral. Celle-ci s'inscrit dans une démarche qualitative (Paillé et Muchielli, 2016) à visée exploratoire. En effet, nous cherchons à identifier plus finement ce qui se joue dans l'engagement en formation continue des professionnels au moment où ils décident de s'inscrire, puis dans le temps de la formation.

*Intervenant
†Auteur correspondant: sandrine.biemar@unamur.be

Nous sommes particulièrement intéressées par le positionnement des personnes dans un continuum entre volonté de participer et non volonté de participer à la formation.

Notre design de recherche prendra appui sur la réalisation d'entretiens par Teams, soutenus par un guide d'entretien semi-directif. Notre échantillon sera composé de trois groupes de professionnels en formation continue de type long (de 6 mois à un an) : un groupe d'enseignants, un groupe de soignants et un groupe de managers (N = 15). Ce recueil de données vise à expliciter le profil des participants (âge, sexe, diplôme, rapport à l'apprentissage, etc.), ainsi que leur perception d'eux-mêmes en tant que professionnel, leurs motivations pour participer à la formation, leur engagement dans celle-ci et le rapport coût/bénéfice identifié au moment et de l'inscription et au moment de l'entretien.

Cette communication proposera les premiers résultats de cette étude exploratoire. Elle apportera des éléments de compréhension sur le développement professionnel des participants en lien avec leur posture d'engagement en formation continue. Elle tentera également d'apporter des indications sur le profil de ceux-ci en regard des représentations d'eux-mêmes en tant que professionnel et des dynamiques de coût/bénéfice dans l'engagement en formation. Au travers de cette première étude exploratoire, nous souhaitons pouvoir étudier le phénomène d'engagement en formation continue des adultes, au travers plus précisément du rapport coût/bénéfice.

A terme, ce travail de thèse, pourrait permettre d'identifier des leviers dans la conception des formations continues et des actions à mener par les formateurs pour favoriser l'engagement des participants.

Bibliographie

Bourgeois, É. (2022). Se former c'est se transformer. Dans F. de Coninck et A. Ebermeyer (Dir.), *Savoirs et récits de formation.* De Boeck Supérieur.

Carré, P. (2016). L'apprenance : des dispositions aux situations. *Éducation permanente*, *207*, 7-14. hal-01410790

Donnay, J., Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif.* Presses universitaires de Namur.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de " développement professionnel " en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133–155. https://doi.org/10.7202/012361ar

Wittorski, R. (2016). Les enjeux identitaires de la professionnalisation et du développement professionnel des inspecteurs du travail. Dans M. Hatano-Chalvidan et M. Sorel. *La notion d'identité : usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation.* L'harmattan, 978-2-343-08016-1. ffhal-01967328f

Mots-Clés: Développement professionnel, formation continue, engagement en formation continue.

L'influence des modalités d'enseignement sur l'engagement cognitif et émotionnel des étudiants universitaires, un levier contre l'échec universitaire ?

Manon Picard * [1], Dorothée Baillet * † [2]

[1] Universite Libre de Bruxelles – Belgique
[2] Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation (CRSE), Université libre de Bruxelles – Université Libre de Bruxelles - ULB (BELGIUM) – France

La réussite et l'échec en contexte universitaire concernent de nombreux acteurs. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer les étudiants, leur famille, mais aussi les enseignants ou encore les politiques. La réussite universitaire est également traversée par des enjeux institutionnels, économiques, psychologiques, politiques ; elle est, de manière générale, un enjeu sociétal.
Les recherches sur la réussite universitaire sont particulièrement nombreuses. Toutefois, la littérature actuelle suppose de manière implicite que l'échec scolaire est davantage causé par les caractéristiques de l'étudiant (voir par exemple : Galand et al., 2005). Or, il nous semble qu'explorer la question de l'échec en portant un regard sur le contexte universitaire s'avère également pertinent. En effet, c'est en adoptant une vision systémique incluant les différents acteurs du monde universitaire que nous pourrons penser l'action au sein de nos universités et sortir d'une vision déficitaire.

Le contexte universitaire diffère fortement du contexte de l'enseignement secondaire. Par exemple, les méthodes d'apprentissage et les modalités de cours sont différentes. Le contexte universitaire offre également une plus grande autonomie à ses étudiants avec, par exemple, moins d'évaluations journalières, moins de suivi de la part des professeurs, etc.

Plus précisément, la question centrale de notre communication est la suivante : L'engagement cognitif et émotionnel peuvent-ils être influencés selon la modalité d'enseignement ?

L'engagement cognitif renvoie au " déploiement de stratégies d'études et d'apprentissage qui visent une maîtrise plus ou moins élevée des notions abordées durant les cours" (Leduc et al., 2018, p.454). Il est également lié à la persévérance, aux efforts, au déploiement de stratégies d'apprentissage en profondeur et à l'autorégulation des étudiants (Cosnefroy, 2011). Quant à l'engagement émotionnel, il désigne les réactions affectives face à divers facteurs comme les activités proposées, les pairs et l'enseignant (Heilporn et al., 2020).

Au regard de la littérature et de notre question de recherche, nous formulons deux hypothèses : (1) la modalité de cours en petit groupe (TP) permettrait un meilleur engagement cognitif et

*Intervenant
†Auteur correspondant: dbaillet@ulb.ac.be

(2) la modalité de cours en petit groupe (TP) permettrait un meilleur engagement émotionnel.

Sur le plan méthodologique, les données ont été recueillies auprès de 116 étudiants inscrits au programme complémentaire du master en sciences de l'éducation et en troisième année du bachelier en sciences psychologiques à l'Université libre de Bruxelles. Ces étudiants ont répondu à un questionnaire en ligne reposant sur des échelles validées de l'engagement cognitif et émotionnel. Ces échelles permettent d'analyser l'engagement cognitif et émotionnel en distinguant deux modalités d'enseignement : le petit groupe (travaux pratiques) et le grand groupe (cours magistral). Plus précisément, 39 items concernent le cours magistral et 33 items concernent le cours de travaux pratiques. Après avoir vérifié la cohérence interne des deux échelles (alpha de Cronbach), les données recueillies ont été l'objet de statistiques descriptives et de statistiques inférentielles (tests t) sur Jamovi.

Les résultats tendent à montrer qu'il existe une différence significative dans les scores moyens de l'engagement cognitif et émotionnel en fonction de la modalité d'enseignement : les étudiants sont légèrement plus engagés cognitivement et émotionnellement en petit groupe (TP) qu'en grand groupe (cours magistral).
En ce qui concerne l'engagement cognitif, nos résultats appuient ceux de Lepage et al. (2019) qui ont observé que les cours en grand groupe engendrent un engagement cognitif plus faible. Sachant que l'engagement cognitif favorise le déploiement de stratégies d'apprentissage en profondeur et l'autorégulation des apprentissages, nos résultats interrogent donc à leur tour au rôle des cours magistraux dans la qualité des apprentissages des étudiants universitaires.
A minima, ils invitent également les enseignants qui n'ont d'autre choix que le cours magistral à trouver des moyens susceptibles de soutenir l'engagement cognitif des étudiants auxquels ils s'adressent. Quant à l'engagement émotionnel, les résultats laissent penser que les cours en petit groupe permettent l'installation d'un climat plus "enveloppant" susceptible de mettre l'étudiant en confiance et, ainsi, avoir une influence sur son engagement émotionnel. Cette interprétation concorde avec les travaux de Duguet et Morlaix (2012) qui avancent l'influence du "mépris institutionnalisé" caractérisé par certaines situations où le rapport pédagogique est rompu en raison d'une distance physique et morale qu'oblige parfois le contexte universitaire.

Mots-Clés: engagement cognitif et émotionnel, réussite universitaire, modalités d'enseignement

L'utilisation de la métacognition dans les dispositifs éducatifs contre la désinformation : caractéristiques, méthodes et effets

Nicolas Fradet * [1], Dyanne Escorcia [1], Nùria Castells Gomez [2]

[1] Université Clermont Auvergne – Université Clermont Auvergne, CNRS – France
[2] Université de Barcelone – Espagne

Le contexte actuel est problématique et dangereux pour la civilisation comme le montre Bronner (2022). Face à l'ampleur de la désinformation, il semble d'importance que les systèmes éducatifs adoptent des approches méthodologiques robustes pour armer les jeunes générations contre les manipulations (Taguieff, 2021). Les solutions existantes ne sont pas à la hauteur des défis décrits, leurs résultats ne sont pas assez forts et durables. Pourtant, des études sur l'action contre la désinformation ont montré que la métacognition y jouait un rôle déterminant (Salovich & Rapp, 2020). Il convient dès lors de répondre à la question : *comment lutter contre la désinformation à l'aide la métacognition?*
La présente analyse a pour but de *réaliser une revue systématique des recherches interventions menées ces dernières années avec comme point commun l'utilisation de la métacognition pour lutter contre la désinformation.* Elle est produite en respectant les directives de la Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA). Une requête en français et en anglais a été soumise à plusieurs bases de données de recherche (EBSCO, ERIC, ScienceDirect, CAIRN...). Des filtres permettant de ne saisir que des articles revus par les pairs et comprenant une intervention ont été appliqués.

Plusieurs lectures ont été réalisées selon les étapes suivantes : 1) recherche du terme *metacognit**; 2) identification des travaux comportant une recherche intervention et des résultats; 3) validation de l'intérêt du dispositif au regard du critère "utilisation de la métacognition". Les 25 études retenues ont été analysées en tenant compte de trois critères principaux : l'utilisation de la métacognition dans le dispositif, la méthodologie de recherche utilisée et les résultats obtenus. Cette communication nous donnera l'occasion de présenter une synthèse de ces résultats et de mettre en lumière les apports et limites de ces études au regard de la question de la preuve en éducation.

Les composantes métacognitives les plus mobilisées dans les interventions sont les connaissances et stratégies métacognitives, dans 22 études sur 25, soit 88 % du corpus. Les expériences métacognitives quant à elles sont moins invoquées (44 %). La transmission implicite des connaissances ou stratégies et expériences métacognitives représente la majorité des enseignements (44 %). Quatre études ont enseigné la métacognition de manière explicite (16 %). La métacognition n'est donc que peu enseignée directement.

La majorité des recherches menées ont utilisé des méthodologies quantitatives (64 %), en parti-

*Intervenant

culier des questionnaires autoadministrés. Les travaux incluent également des tests de connaissances, de compétences ou des mesures d'attitudes. Les études ayant utilisé des méthodologies mixtes (24 %) ont utilisé une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives pour évaluer l'efficacité des interventions métacognitives par triangulation des résultats. Ces méthodes utilisent des entretiens, des journaux de bord ou un protocole think aloud (TAP). Les études strictement qualitatives ont été les moins fréquentes dans le corpus (12 %), les chercheurs ayant réalisé des entretiens, des groupes de discussion, des journaux, des TAP ou des analyses de contenu. Il est à noter que 9 études ne mesurent pas la métacognition et sur les 25 articles aucun ne procède à une mesure *a priori* de la métacognition.

Sur l'ensemble des études, les conclusions tendent à nuancer les résultats des dispositifs mis en place. Les effets observés et analysés par la méthode statistique de *Cohen d* ne montrent que des résultats faibles (score de 0 à 0,5) à modérés (0,5 à 0,75) sur la détection de la fausse information. Les dispositifs d'intervention de ce type sont donc toujours en cours d'amélioration. Seuls les protocoles utilisant un enseignement explicite montrent des résultats plus fort (score de 0,75 à 1).

Les premiers résultats de cette revue systématique montrent que, parmi les composantes du modèle traditionnel de la métacognition (Schraw & Dennison, 1994), les recherches intègrent surtout celles qui semblent le plus facilement accessibles. Par conséquent, les expériences métacognitives, composante essentielle de la métacognition renseignant davantage sur le sens l'action, sont négligées dans la majorité des interventions.

Par ailleurs, l'adjonction d'éléments qualitatifs à des données quantitatives est d'un grand intérêt, car elle permet d'établir une forme de corrélation entre les réflexions métacognitives émises par les participants durant l'action et les connaissances dont il rend compte à travers les questionnaires.

Que ce soit par la taille de l'échantillon, la méthodologie utilisée ou la temporalité, nous pouvons constater que nous ne pouvons pas tirer de généralisations à propos des effets des dispositifs sur la capacité des sujets à identifier la désinformation. Le manque de recherche longitudinale et d'analyse d'efficacité des dispositifs en intégrant une mesure avant l'intervention nous pousse également à relativiser les résultats de ces études.
Une revue systématique menée sur le sujet de la désinformation par O'Mahony & al (2023) montre que les dispositifs d'enseignement explicite ont de meilleurs résultats que les approches implicites. Or cette approche de la métacognition n'est pas privilégiée dans les études.

Mots-Clés: Métacognition, désinformations, dispositifs d'enseignement

La parole adolescente en contexte scolaire agricole : à la recherche d'une preuve en clinique de l'éducation

Marco Damiani Pomageot * [1]

[1] Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation - UR UPJV 4697 – Dominique MELONI – Université de Picardie Jules Verne - Pôle Citadelle - E213 - 10 rue des Français Libres - 80080 AMIENS, France

Cette proposition est issue d'une recherche en sciences de l'éducation et de la formation, menée sur la subjectivité de l'adolescence en interrogeant les sens du *lieu* en lycée agricole public. Je m'interroge sur les manières de vivre l'adolescence, étape essentielle au processus de construction identitaire, au sein de l'espace scolaire agricole et de ses différents endroits, alors que la traversée de cette période s'avère être un " pot-au-noir " (" doldrums "), selon D.W. Winnicott (1962). À partir de l'approche clinique d'orientation psychanalytique, je formule l'hypothèse que les jeunes vivent au sein de l'espace scolaire agricole à partir d'endroits institués par les adultes (le foyer, le hall, les toilettes, etc.) et, en même temps, de *lieux* créés par les adolescents eux-mêmes. Ces *lieux* apparaîtraient anodins aux yeux des adultes, renforçant les représentations imaginaires de ces endroits " à soi ", propres à chaque adolescent. L'espace scolaire (agricole) est un objet peu visité en clinique de l'éducation. Pourtant, il apparaît essentiel dans la constitution de l'individu et, plus précisément, comme une structuration de notre au monde en tant que langage (Freud, 1896).
Notre dispositif de recherche s'organise par une conduite auprès de deux groupes constitués d'adolescents volontaires, issus de lycées agricoles publics. Le choix de la Méthode Visuelle Participative (Fabre et Corneille, 2021) m'a conduit à mêler la carte et la parole en groupe. En effet, chaque séance débute par un dessin de carte, réalisé depuis un calque individuel avec pour fond un endroit différent du lycée. Puis, ce temps de dessin se poursuit par une Conversation Clinique en groupe (Miranda &*all.*, 2006). Le choix de cette méthode présente l'intérêt de croiser, d'un point de vue clinique, une création adolescente et une technique d'entretien. Cette création sert ainsi d'*élicitation* au dépliement de la parole adolescente.

Dès lors, notre problématique porte sur la preuve en contexte clinique de l'éducation : Comment accéder aux lieux des adolescents et à leurs usages en respectant leur intimité ? De quelle manière accéder à leur imaginaire et prouver que nous y accédons ? Quelles assises à la conception de notre dispositif de recherche pour concilier homogénéité méthodologique et le singulier des adolescents ? Comment faire face à l'imprévisible dans la constitution d'une preuve en clinique de l'éducation ?

L'approche clinique en éducation questionne la notion de preuve dans sa construction. Aux côtés des dispositifs de mesure ou d'évaluation, le choix de notre approche nourrit la construction de la preuve à partir de cas cliniques avec le report, la transcription des traces laissées

*Intervenant

par les sujets et la compréhension où se combinent ses traces (Benslama, 2004). En effet, notre méthodologie de recherche tend à l'élaboration d'un dispositif ouvert sur la place de l'adolescent en tant que sujet. À l'appui des travaux de F. Deligny, notre dispositif questionne la preuve au travers de la cartographie des déplacements adolescents au sein de l'espace scolaire agricole. Ainsi, notre point de vue porte l'intérêt d'une preuve construite sur le geste de dessin des adolescents lors des séances où nous est permis de comprendre un sujet qui s'engage dans l'incertitude.

Le geste s'accompagne aussi de la parole. Si les mots employés par les adolescents peuvent être identiques lors de la Conversation clinique, S. Freud nous montre que leur représentation n'est pas similaire pour tout le monde (1998). Notre dispositif tente de saisir les limites des adolescents dans leur dire, à comprendre l'ordre de leur parole et son adresse. Dès lors, la preuve en clinique s'élaborerait à partir de la représentation d'une dimension spatiale. Nous entendons par-là que le geste de dessin et la parole entretiennent des relations qui leur sont propres, mais n'ont de sens que pris ensemble et, que cet ensemble porte des significations majeures pour la preuve.

Enfin, notre questionnement nous amène à soulever notre rapport de chercheur à la preuve dans sa présentation clinique, les éprouvés traversés à sa constitution ou encore les conséquences à en tirer pour notre pratique de recherche.

Ainsi, en restituant de premiers éléments d'analyse du dispositif de recherche, je soulignerai dans mes choix, les intérêts, les apports et les limites, qui s'établissent dans la (re)mise en question de la notion de preuve dans une recherche clinique en éducation.

Corneille, B. & Fabre, I. (2021). " Approcher les pratiques ordinaires de l'espace par des méthodes visuelles participatives : penser la place des élèves dans la réflexion sur les espaces scolaires ", *Cahier de recherche ENSFEA*, Les méthodologies de recherche, 4, pp.47-54.

Benslama, F. (2004). " Savoir et altérité dans l'épistémologie psychanalytique ", *Psychologie clinique*, 17, " Qu'est-ce qu'un fait clinique ", sous la dir. de S. Thibierge, C. Hoffmann et O. Douville, pp. 53-60

Freud, S. (1998). *Résultats, idées, Problèmes. Tome I : 1890-1920.*, PUF.

Freud, S. (1896). *Note manuscrite*, G.W., XVII, 132.

Miranda, M. P., Vasconcelos, R.N. & Santiago, A. L. B. (2006). Recherche en psychanalyse et éducation : la conversation comme méthodologie de recherche. Dans : Psicanalise, Educacao e Transmissao, 6, São Paulo.
Winnicott, D.W. (1962). " Adolescence ", in *The New Era in Home and School*, vol. 43, n∘8, pp.145-156.

Mots-Clés: Parole, Lieu, Démonstration clinique

La preuve dans les recherches collaboratives du réseau des LéA-IFE : prise en compte de la singularité, des processus causaux et du point de vue des acteurs

Virginie Volf * [1,2], Aurore Promonet *

[3]

[1] Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon (LéA IFE) – École Normale Supérieure - Lyon – Réseau des LéA, École Normale Supérieure de Lyon, Institut Français de l'Éducation, 15 parvis René-Descartes, BP 7000,69342 Lyon cedex 07, France
[2] Cultures et Diffusion des Savoirs – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France
[3] École, mutations, apprentissages – EA 4507 - EMA - Université de Cergy-Pontoise, CYU Cergy Paris université – France

Lorsque l'on évoque les débats autour de la preuve et de la pratique en éducation, on peut rencontrer deux approches : l'*evidence-based practice (*pratique fondée sur les preuves) et la *practice-based evidence* (preuves fondées sur la pratique). La première, issue du monde médical, utilise volontiers les études statistiques, notamment avec comparaison de cohortes pour évaluer les effets d'un programme sur un groupe en le comparant à un groupe témoin aux caractéristiques équivalentes. Pour Draelants et Revaz (2022), cette approche comporte trois formes d'ignorance : l'ignorance des singularités, l'ignorance des processus causaux et l'ignorance de l'intuition profane et des jugements professionnels. Au contraire, les *practice-based evidences* s'intéressent aux singularités, ont une visée compréhensive et tiennent compte des savoirs des acteurs éducatifs. Ici, "(t)he point is not just to know what can make things better or worse; it is to develop the know-how necessary to actually make things better"(Bryck, 2015). Il ne s'agit pas uniquement de dire ce qui peut fonctionner ou pas, ce qui est une bonne idée, mais de comprendre ce qui doit être mis en place pour que telle bonne idée ait réellement des effets positifs dans tel contexte. Dans cette optique, on s'intéresse davantage aux variabilités (Qu'est-ce qui fait que dans tel contexte, telle pratique ait tel effet ?) qu'aux moyennes (Quelle pratique est efficace, en moyenne, pour tel apprentissage ?). Ces deux approches présentent des points d'intérêts et des limites. Elles n'abordent pas la preuve de la même façon et peuvent être complémentaires. Dans un cas, on peut parler de preuves statistiques qui reposent sur la quantification de comportements, dans l'autre de preuves culturelles, basées sur la compréhension de comportements (Sensevy, 2022).
Les recherches collaboratives (au sens de éthymologique de "co-laborer", "travailler ensemble", Filiod, 2018) ancrées dans un contexte particulier, faisant travailler ensemble chercheurs et acteurs éducatifs sur une problématique partagée, s'inscrivent plus volontiers dans le modèle des preuves fondées sur la pratique. Le dispositif des LéA-IFÉ, porté par l'ENS de Lyon, compte 35 recherches collaboratives d'une durée de 3 ans. Cela représente une centaine de chercheurs

*Intervenant

provenant de 46 unités de recherche et près de 500 acteurs éducatifs. Ces recherches ont pour objectif de coproduire des connaissances sur l'action mais également pour l'action des professionnels avec une "double fécondité des résultats de la recherche collaborative, qui apporte des savoirs nouveaux et participe au développement de la pratique" (Bednarz, 2015). Les équipes des LéA coconstruisent des ressources en direction des communautés scientifiques et éducatives. Il y a donc, dans ce réseau, l'idée que ces recherches font preuve au-delà du contexte dans lequel elles ont été produites, mais également que les preuves amenées prennent en compte les pratiques des acteurs engagés dans la recherche.

Notre communication vise à comprendre comment les membres des recherches collaboratives du réseau des LéA-IFÉ pensent la prise en compte des pratiques des acteurs dans la construction de la preuve et le "faire-preuve" au-delà de la recherche. Plus précisément, en référence aux limites de la politique fondée sur des preuves telles que mises en avant par Draelants et Revaz (2022), nous concentrons notre analyse sur la façon dont ces recherches prennent en compte : la singularité des pratiques des acteurs ; les liens de causalité entre les contextes, les pratiques et les effets des pratiques ; la prise en compte du point de vue des acteurs.

Pour répondre à cette problématique, nous analysons les articles publiés par les LéA dans des revues à comité de lecture référencées par le HCERES. Le corpus est ainsi constitué d'une trentaine d'articles publiés en 2022 et 2023 (18 articles en 2022 ; 11 en 2023). Le choix s'est porté sur ces articles scientifiques pour les raisons suivantes : les articles sont de formats et de tailles comparables ; ils sont accessibles ; la méthodologie utilisée est explicitée ; le contenu a été validé par des pairs.

L'analyse se déroule en deux temps. Tout d'abord, une analyse de contenu catégorielle à codage ouvert de chaque article est réalisée pour comprendre comment la preuve est construite (Qu'est-ce qu'on veut prouver ? Comment le prouve-t-on ?) et comment le "faire" preuve pour d'autres est envisagé. Plus précisément, nous repérons ce qui relève de la singularité (des acteurs engagés dans les recherches et de ceux pouvant s'approprier les résultats des recherches), des processus causaux et de la prise en compte du point de vue des acteurs (ceux de la recherche et ceux qui y sont extérieurs mais pourraient utiliser les résultats de ces recherches). Dans un deuxième temps, nous cherchons s'il y a des invariants et des variations significatives entre les éléments relevés. Cette analyse permettra de mettre en discussion le rapport à la preuve dans les recherches collaboratives du réseau des LéA-IFÉ avec l'evidence-based practice et la practice-based evidenc**e.**

Bibliographie :

Bednarz, N., Entretien réalisé par Rinaudo, J., Roditi, É. (2015) . La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, n○ 39(1), 171-184.

Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA Distinguished Lecture: Accelerating How We Learn to Improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477.

Draelants, H., Revaz, S. (2022). *L'évidence des faits : La politique des preuves en éducation.* PUF.

Filiod J.P. (2018). *L'éducation en partage : Une sociologie anthropologique du travail éducatif.* Louvain-la-Neuve : EME éditions.

Sensevy G. (2022). "Vers une épistémologie des preuves culturelles", *Éducation et didactique*, 16-2 | 2022

Mots-Clés: preuve, recherche collaborative, acteur éducatif

La triangulation dans la production de résultats probants : l'exemple d'une recherche qualitative sur les transitions d'élèves en situation de handicap en lycée professionnel français

Emmanuelle Brossais *† [1], Florence Savournin * ‡ [1], Valérie Capdevielle§ [2], Emilie Chevallier-Rodrigues¶ [1], Amélie Courtinat-Camps‖ [2], Myriam De Léonardis** [2]

[1] Education, Formation, Travail, Savoirs – Université Toulouse Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès : UMR$_M$A122 – −France
[2] Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT) – Université Toulouse - Jean Jaurès – Université Toulouse - Jean Jaurès (campus Mirail)Maison de la Recherche5, allées Antonio Machado 31058 TOULOUSE Cedex 9, France

Les recherches qualitatives et interprétatives font valoir des critères de scientificité qui leur sont propres, sans qu'il soit utile de les considérer comme supérieurs ou inférieurs aux critères de la recherche quantitative (Sensevy, Santini, Cariou et Quilio, 2018). Par conséquent, nous considérons l'opposition entre des données dites probantes et d'autres issues de recherches fondées sur la pratique comme un faux débat scientifique (Morissette, Brossais, Kohout-Diaz, à paraître). Cette communication a pour objectif de soumettre à la discussion la notion de résultats probants à partir de la présentation d'une recherche qualitative interprétative intitulée : " Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de Lycées Professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique ". Cette recherche a été financée par la FIRAH et l'AGEFIPH dans le cadre de l'appel à projet 2020 " Parcours professionnels : comment sécuriser les transitions professionnelles des personnes handicapées ? ".

Cette étude est ancrée dans deux lycées professionnels français aux caractéristiques contrastées et dans lesquels la mise en œuvre de la prescription inclusive s'organise différemment. Nos données ont été recueillies auprès d'élèves en situation de handicap et jeunes adultes en activité, de familles, d'équipes éducatives et de tuteurs de stage au moyen de focus group, d'entretiens collectifs et individuels (72 participants dont 16 lycéens et 6 jeunes adultes en situation de handicap en activité).

*Intervenant
†Auteur correspondant: emmanuelle.brossais@univ-tlse2.fr
‡Auteur correspondant: florence.savournin@univ-tlse2.fr
§Auteur correspondant: valerie.capdevielle-mougnibas@univ-tlse2.fr
¶Auteur correspondant: emilie.chevallier@univ-tlse2.fr
‖Auteur correspondant: amelie.courtinat@univ-tlse2.fr
**Auteur correspondant: myriam.de-leonardis@univ-tlse2.fr

Nous mettons en avant l'intérêt des procédés de triangulation théorique, méthodologique, des chercheurs et des sources tels que définies par Denzin (1978) pour rendre compte de la complexité de la mise en œuvre des politiques inclusives en lycée professionnel. La quête de rigueur des recherches qualitatives est étayée par une clarification des fondements épistémo-théoriques (Santiago Delefosse et Del Rio Carral, 2017). Nos travaux relatifs à l'éducation inclusive s'appuient sur deux axes théoriques complémentaires. Dans le cadre d'une clinique analytique des processus éducatifs, référée au champ épistémologique de la psychanalyse en sciences de l'éducation et de la formation, nous nous intéressons aux processus d'appropriation subjective des prescriptions en éducation par les professionnels et de subjectivation pour les élèves, pensés comme une articulation entre sujet et lien social. Les analyses en psychologie sociale du développement et de l'éducation familiale et scolaire se centrent sur une approche dialectique qui articule pôle social et subjectif.

Notre recherche montre que le lycée professionnel apporte une contribution majeure aux politiques publiques visant à une meilleure scolarisation des élèves reconnus institutionnellement en situation de handicap. Le lycée professionnel est vecteur d'inclusion aussi bien au sein de l'établissement qu'en entreprise au travers des stages. Nos résultats révèlent qu'une grande part de travail des différents acteurs reste invisible. Nous mettons en lumière le rôle de certaines pratiques de scolarisation dans la mise en accessibilité des savoirs professionnels.

Pour créer et maintenir les réseaux de partenaires (entreprises, organismes médico-sociaux et d'insertion, anciens élèves), et ainsi créer les conditions d'une réelle accessibilité, un maillage entre différents professionnels (coordonnateur du dispositif Ulis, AESH, enseignants de discipline générale et professionnelle, personnels d'encadrement et de direction, tuteurs de stage) s'avère indispensable. Le coordonnateur de dispositif Ulis occupe une place d'opérateur central à la fois dans la scolarisation et dans l'accompagnement de cette transition lycée-emploi dans la voie professionnelle. Le stage se présente comme une première expérience du monde du travail qui confronte les élèves à la réalité du travail dans toutes ses dimensions : physique, psychologique et sociale. Il est vécu comme une épreuve qui les amène à identifier l'écart entre l'univers scolaire dont ils sont familiers et le milieu du travail et ses nouveautés à la fois inquiétantes et attirantes. Le stage est également porteur de dilemmes de métier pour les coordonnateurs de dispositif d'Ulis qui ont à décider de dire ou ne pas dire le handicap aux tuteurs dans une tension entre risque de stigmatisation du stagiaire et réduction des conditions d'accessibilité au travail.

La sortie de l'établissement pour les élèves en situation de handicap revient à un saut dans l'inconnu et un risque de rupture y compris après l'obtention d'un diplôme. Ce passage entre vie lycéenne et vie professionnelle nécessite le maintien d'un accompagnement pour faciliter l'accès des jeunes aux dispositifs de droit commun et pour soutenir leur accès à l'emploi et/ou à des espaces de vie sociale.

Nos résultats sont probants dans la mesure où ils montrent les ressources et obstacles qui contribuent à façonner les transitions vécues par les élèves repérés par l'ensemble des acteurs concernés par la scolarisation des élèves en situation de handicap au sein de l'établissement. Ils rendent compte de la manière dont le paradigme inclusif se déploie en milieu scolaire et professionnel sous différentes formes. Ils sont susceptibles d'orienter des orientations politiques ou des stratégies de pilotage d'établissement pour sécuriser les transitions qui jalonnent le parcours de jeunes en situation de handicap et l'accès au droit à l'emploi dans le cadre des politiques inclusives.

Denzin, N.K. (1978). Triangulation: A case for methodological evaluation and combination. *Sociological methods*, 339-357. Morissette, J., Brossais, E., Kohout-Diaz, M. (à paraître). Preuve (faire preuve). Dans F. Savournin et L. Pelletier (dir.). *La "recherche avec", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives.* Cépaduès Esperluette. Santiago Delefosse, M.

et Del Rio Carral, M. (dir.) (2017). Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé. Dunod. https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=Hq_uDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP
Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D. et Quilio, S. Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie, *Éducation et didactique*, *12*(2). https://doi.org/10.4000/education

Mots-Clés: Education inclusive, politiques inclusives, lycée professionnel français, recherche qualitative dispositif ULIS

Le travail du formateur au cœur de l'implémentation d'un dispositif de formation continue des enseignants : le cas des " constellations " en France

Nicolas Tagnard * [1], Fabienne Brière-Guenoun * †

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

La focalisation sur l'amélioration des performances des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE s'accompagne d'une réflexion sur les politiques de formation continue des enseignants (Malet et al., 2021 ; OCDE, 2019). Les réformes éducatives se différencient par les instruments de pilotage et de régulation adoptés au regard de l'usage des évaluations standardisées des résultats des élèves et des processus de développement professionnel valorisés – diffusion des *evidence based pratices versus* modalités réflexives inscrites dans les pratiques réelles (Mons et Dupriez, 2010). Pour ces auteurs, l'enchâssement de ces deux dimensions relève de politiques d'*accountabilty* dont l'efficacité dépend des modes d'implication des différents acteurs concernés (Dupriez, 2022).
Notre étude s'intéresse plus particulièrement à l'activité des formateurs dans l'implémentation des " constellations ", dispositif de formation continue des enseignants du premier degré récemment introduit en France (Villani et al., 2018). Centrées sur les mathématiques et le français, les " constellations " s'inspirent des " lessons studies " (Miyakawa et Winsløw, 2009) afin de favoriser la réflexion collaborative des enseignants en s'appuyant sur leurs pratiques effectives et sur les procédés d'enseignement/apprentissage jugés efficaces. Ce modèle de formation, qui marque une rupture avec les modalités antérieures de type *top down*, appelle une transformation du travail du formateur, amené à concilier son expérience professionnelle, de nouvelles modalités de formation et l'intégration de savoirs issus de la recherche.

L'orientation scientifique retenue pour étudier les manières dont le formateur s'approprie ce dispositif repose sur la théorie de l'action didactique conjointe (Sensevy et Mercier,2007). Celle-ci vise à examiner les gestes professionnels du formateur en lien avec les " savoirs de métier ", définis comme des savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner et savoir analyser (Bière et Simonet, 2021) rapportés aux processus de leur co-élaboration dans l'action conjointe avec les enseignants durant la " constellation ". Dans une perspective d'analyse des situations de formation, et non des situations d'enseignement, nous mobilisons les descripteurs de la théorie de l'action didactique conjointe pour rendre compte des actions du formateur ainsi que de la construction du milieu didactique (mésogenèse), la distribution des places respectives occupées par les acteurs (topogenèse) et l'avancée du temps didactique (chronogénèse) au fil du temps. Le recoupement des analyses vise à renseigner l'épistémologie pratique (Sensevy et Mercier, 2007) du formateur,

*Intervenant
†Auteur correspondant: fabienne.BRIERE@univ-amu.fr

c'est-à-dire les manières dont il mobilise en actes les savoirs nécessaires à la conduite de la constellation (Brière et al., 2024). Ces savoirs qui concernent non seulement les savoirs de métier mais également les savoirs relatifs à l'ingénierie de formation, appartiennent à différents registres : scientifique, expérientiel, institutionnel, etc. Deux questions centrales orientent ainsi notre recherche : 1) Quels sont les savoirs mobilisés dans l'action conjointe formateur/enseignants au cours des situations de formationet selon quels processus ? 2) Comment sont incorporés les savoirs d'expérience dans l'épistémologie pratique du formateur ?

Le dispositif méthodologique repose sur l'analyse comparative de deux constellations en français, l'une menée par Vanina, conseillère pédagogique de circonscription (CPC) depuis deux ans et la seconde menée par Marianne, CPC depuis 15 ans. Il associe différents corpus : i) un entretien *ante*-recueil centré sur les intentions didactiques de la formatrice ; ii) des enregistrements filmés de chacune des séances de la constellation suivies iii) d'entretiens d'auto-confrontations simples ; iv) un entretien semi-dirigé *post*-recueil des PE formés ; v) des traces écrites des ressources mobilisées en formation. Les indicateurs retenus concernent les descripteurs de l'action didactique conjointe référés aux savoirs en jeu ainsi que les processus de mobilisation de l'expérience, décrits à l'aide de " figures d'action ", définies comme des configurations discursives correspondant à autant de formes d'interprétation de l'agir (Bulea et Jusseaume, 2014).
Les principaux résultats révèlent que les différents registres de savoirs sont mobilisés dans un mouvement permanant entre la réalité de la situation, l'analyse réflexive et l'expérience des enseignants. Vanina conduit la démarche d'enquête en thématisant les savoirs à enseigner à partir d'outils qu'elle juge efficaces en se référant à son expérience d'enseignante. Forte d'une longue expérience de formatrice, Marianne utilise l'outil pour convoquer, de manière non structurée, les savoirs analyser dans une volonté de problématiser la question disciplinaire en cherchant à faire dialoguer les enseignantes à partir de leurs expériences L'activité des deux formatrices s'inscrit au cœur de dilemmes récurrents inhérents à la référence aux pratiques fondées sur la recherche ou sur les pratiques réelles des formés ainsi qu'à la sollicitation de leur réflexivité ou la proposition d'apports théoriques. L'épistémologie pratique des formatrices se caractérise par la mixité des savoirs mobilisés portant d'une part sur les savoirs à/pour enseigner et d'autre part sur les savoirs liés aux processus d'accompagnement en formation. Les dilemmes de métier dans lesquels s'enracine leur activité met en évidence la nécessaire redéfinition du rôle de formateur dans la conduite des " constellations ". Au-delà, l'implémentation locale d'un dispositif national questionne les modalités d'accompagnement des formateurs à et par la recherche.

Mots-Clés: constellations, formateur, épistémologie pratique

Les preuves en éducation, quelle place sur le terrain ?

Virginie Dupont * [1], Fabienne Renard * † , Marine Andre * ‡

[1] Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe) – Université de Liège, Belgique

En contexte francophone, le recours aux données probantes dans le domaine de l'éducation semble loin d'occuper une place prédominante. Pourtant, depuis quelques années, la promotion de telles données est plébiscitée dans une perspective d'amélioration de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs (OCDE, 2022). Les pratiques et dispositifs ayant fait leurs preuves devraient ainsi inspirer les politiques éducatives mais également les pratiques des enseignants.
Les enseignants occupent en effet une place centrale dans la quête d'une plus grande efficacité de l'éducation (OCDE,2022). Ainsi, en réponse à une hétérogénéité toujours plus grande dans les classes, ils sont aujourd'hui invités à innover en s'impliquant notamment dans une démarche de recherche (Sellier & Michel, 2014). Pour cela, l'utilisation de méthodes pédagogiques dites prouvées efficaces par la recherche est promue. Néanmoins, établir ce pont entre résultats de recherches scientifiques et terrain n'est pas simple (Tual et al, 2021). Entre evidence-based education, qui a la volonté d'encourager l'utilisation de programmes et de pratiques prouvés comme efficaces (Slavin, 2020) et evidence-informed education qui vise à informer sur les preuves issues d'un plus large panel de recherches (Davies, 2004), comment les enseignants peuvent-ils s'emparer de telles données ?

Nous proposons un symposium de 6 communications interrogeant la place des données probantes dans les systèmes éducatifs et dans les pratiques enseignantes : sur quelles données les enseignants s'appuient-ils pour concevoir leur enseignement ? Comment le système éducatif peut-il contribuer à une prise en main de ces données par les enseignants ? Comment les chercheurs peuvent-ils réfléchir à leurs résultats de recherche pour qu'ils infusent dans les classes ?

Bibliographie

Tual, M., Lima, L., & Bianco, M. (2021). Le difficile passage de la recherche au terrain : Pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes. Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 7(1), 19-40. https://doi.org/10.48782/byazwj63

Davies, P. (2004). *Is Evidence-Based Government Possible ? Jerry Lee Lecture 2004.* 4th Annual Campbell Collaboration Colloquium, Washington D. C.

Slavin, R. E. (2020). How Evidence-Based reform will transform research and practice in Edu-

*Intervenant
†Auteur correspondant: Fabienne.RENARD@umons.ac.be
‡Auteur correspondant: marine.andre@uliege.be

cation? *Educational Psychologist, 55*(1), 21-31. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432

OCDE (2022). *Building the future of education. Organisation for Economic Cooperation and Development.* https://www.oecd.org/general/searchresults/?q=OCDE%20(2022).%20Building%20the%20future%20of%20education&cx=012432601748511391518:xzeadub0b0a&cof=FORID:11&ie=UTF-8

Sellier, M., & Michel, A. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe : état des lieux et perspectives. *Administration et Éducation, 4,* 45-52. https://doi.org/10.3917/admed.144.0045

Communication 1

Quelle place pour les preuves en éducation dans la recherche documentaire des enseignants du fondamental de la FW-B ?

Virginie Dupont et Marine André

La récente réforme du système éducatif de Belgique francophone (FW-B) souligne l'importance de l'utilisation des données probantes issues de la recherche en éducation (Avis n∘3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence). Cette perspective redéfinit le métier d'enseignants dans une double logique de professionnalisation et de responsabilisation qui implique le développement de compétences en matière de lecture et de prise en compte, par les professionnels, des résultats de la recherche dans leurs pratiques. Pourtant, le lien entre la recherche et la pratique n'est pas évident (März & Coppe, 2023). D'une part, l'accès aux ressources issues de la recherche n'est pas évident (Dachet & Baye, 2021) et d'autre part, se pose la question de l'implémentation des dispositifs reconnus comme efficaces (Tual et al., 2021). Il est ainsi légitime de se questionner sur les démarches de recherche documentaire des enseignants afin de comprendre dans quelle mesure une logique de pratiques informées par les preuves y trouve sa place. En effet, dans leurs pratiques, les enseignants sont amenés à consulter de nombreuses ressources, ce qui contribuent à leur développement professionnel. Il semble pourtant que la place des résultats de recherche y est mince notamment en raison de leur difficulté d'accès (Beycioglu et al., 2010). Qu'en est-il en FW-B ? La volonté politique de promouvoir une éducation fondée sur les preuves peut-elle facilement se concrétiser sur le terrain ? Les enseignants sont-ils prêts à entrer dans une logique de pratiques informées par les preuves ?

Pour répondre à ces questions, un questionnaire en ligne a été soumis à 113 enseignants du fondamental ayant 5 ans ou moins versus 15 ans ou plus d'ancienneté. Ce questionnaire avait pour objectif d'interroger les représentations des enseignants concernant la recherche en éducation. Il cherche à éclairer la mesure dans laquelle les enseignants sont enclins à intégrer les résultats issus de la recherche dans leur pratique de classe, notamment en interrogeant ce qu'ils perçoivent du rôle des enseignants face à la recherche en éducation, mais également en tentant de saisir la valeur qu'ils accordent à la recherche par rapport à leur expérience. De plus, ce questionnaire a permis de récolter des données relatives aux pratiques effectives en termes de recherche documentaire.

Les principaux résultats mettent en lumière une quasi absence de données issues de la recherche scientifique dans les pratiques de recherche documentaire des enseignants, questionnant ainsi la possibilité que celles-ci contribuent à la professionnalisation des enseignants. Par ailleurs, les résultats plaident pour une intégration des enseignants dans le processus de recherche et cela dès la formation initiale.

Mots-clés

Données probantes ; Recherche documentaire ; Réforme éducative

Bibliographie

Beycioglu, K., Ozer, N., & Ugurlu, C. T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1088-1093. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.004

Dachet, D., & Baye, A. (2021). Evidence-Based Education: The (not so simple) case of French-speaking Belgium. *ECNU Review of Education*, *4*(1), 164-189. https://doi.org/10.1177/2096531120928086

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Pacte pour un enseignement d'excellence : Avis n∘ 3 du groupe central. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCC

März, V., & Coppe, T. (2023). Partenariats recherche-pratique. À la poursuite d'un équilibre entre " recherche engagée " et normes académiques. Dans T. Coppe, A. Baye & B. Galand (dirs.), *Transformer les pratiques en éducation. Quelles recherches pour quels apports ?* (pp.29-48). Presses universitaires de Louvain.

Tual, M., Lima, L., & Bianco, M. (2021). Le difficile passage de la recherche au terrain : Pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation,* *7*(1), 19-40. https://doi.org/10.48782/byazwj63

Communication 2

Refermer le fossé entre recherche et pratique : former les futurs enseignants à la recherche en sciences de l'éducation et aux données probantes

Eva Gonzalez Vargas, Olivier Maes, Antoine Derobertmasure et Dylan Dachet

Nombre de politiques à travers le monde font du mouvement de l'*Evidence-Based Education* (EBE) l'une des voies prometteuses pour améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs et pour lutter contre les inégalités qu'ils produisent (Slavin, 2019). Ce mouvement s'est d'ailleurs progressivement institutionnalisé dans les pays anglo-saxons où le législateur a défini des *guidelines* tant à destination des acteurs du système éducatif que des membres de la communauté scientifique. Pour les premiers, il s'agit de leur fournir des recommandations en matière de programmes ou d'interventions à mettre en œuvre dans leur contexte (cf. l'*Every Student Succeeds Act* de 2015). Pour les seconds, il s'agit de définir les critères de qualité des recherches à conduire pour fournir ces recommandations (cf. *What Works Clearinghouse*). Dans les pays francophones, l'EBE avance d'un pas plus timide et suscite parfois de vives résistances (Draelants & Revaz, 2022). En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), l'Avis n∘3 du groupe central est le premier texte officiel diffusé par le Ministère de l'Enseignement à faire explicitement référence à ce mouvement. Cet Avis y revêt une importance capitale, puisqu'il a posé les jalons d'une réforme structurelle sans précédent du système éducatif : le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Bien que cette réforme invite à un recours plus fréquent au modèle de l'*Evidence-Based* dans la prise de décision en matière éducative, il apparait que la réforme manque de maturité pour doter les acteurs des leviers nécessaires pour le faire (Dachet & Baye, 2024). L'absence de dispositions légales en la matière dans un système éducatif marqué par une importante liberté pédagogique n'y est sans doute pas pour rien. L'un des obstacles à la pleine mise en œuvre d'un tel changement paradigmatique est le fossé qui existe entre la recherche et la pratique en éducation. Et sur ce point précis, on peut noter que le Pacte a été mis en œuvre sans une réforme analogue et

nécessaire de la recherche scientifique en éducation pourtant censée l'alimenter (Dachet & Baye, 2024). Si le Pacte ne s'est pas intéressé à cette question, la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants (RFIE) le fait, indirectement et peut-être inconsciemment. Dans le Décret du 2 décembre 2021, la RFIE, par la mastérisation des métiers de l'enseignement qu'elle impose, invite les établissements d'enseignement supérieur à former les futurs enseignants à et par la recherche (en éducation). Si cette formation spécifique constitue une occasion de professionnaliser le métier d'enseignant par le développement d'une posture réflexive (Barbier, 2008), elle permet parallèlement d'introduire les données probantes dans la réflexivité enseignante (Bocquillon et al., 2018). Au sein du Consortium Go Prof, la mise en application de ce décret est, notamment, à l'origine de la création de trois cours relatifs à la recherche en éducation et ses méthodes à destination des futurs enseignants : un cours introductif en première année, un cours d'approfondissement en deuxième année et un cours de communication scientifique en troisième année. Au-delà d'une simple préparation au mémoire de fin d'études, ces trois cours ont pour vocation de permettre aux futurs enseignants de devenir des " consommateurs éclairés " de la recherche en sciences de l'éducation. Pour ce faire, plusieurs défis ont été relevés : la définition d'un référentiel de compétences de l'enseignant-chercheur, la création de scénarios pédagogiques permettant d'apporter une base minimale commune et partagée de connaissances épistémologiques nécessaires à la bonne compréhension autonome de la recherche en éducation, la mise en œuvre simulée d'approches de la recherche scientifique avec un public parfois nombreux et hétérogène, etc. A partir d'une expérience de terrain durant deux années académiques consécutives, des obstacles à la mise en œuvre de ces intentions ont été identifiés. Parmi eux, certains relèvent de problématiques institutionnelles qui touchent l'ensemble de la communauté scientifique : (1) l'accès libre et ouvert à la recherche scientifique et à ses résultats ; (2) la revalorisation d'une publication francophone de la recherche en éducation ; (3) la traduction francophone plus fréquente des ressources anglophones disponibles notamment issues du mouvement anglo-saxon de l'EBE ; (4) la conduite de recherche causale de qualité dans nos contextes d'éducation ; (5) l'obtention de consensus scientifiques sur la définition de la recherche en éducation et de ses méthodes en veillant à valoriser les apports épistémologiques provenant de traditions de recherche distinctes. A travers cette communication, nous verrons comment les évolutions récentes observées dans la communauté scientifique et dans les métiers scientifiques peuvent apporter des réponses à ces problématiques. Plus particulièrement, nous partirons de la riche expérience anglo-saxonne en matière d'EBE et des avancés régulières et réflexions réalisées par le mouvement de l'*Open Science* pour définir de façon prospective la route que peuvent prendre les institutions de recherche en FW-B pour relever les nombreux challenges posés par la RFIE et, plus largement, par le Pacte.

Mots-clés

Evidence-Based Education ; Formation initiale ; Formation à la recherche ; Formation par la recherche

Bibliographie

Barbier, J. M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Éducation permanente*, (177), 49-66. https://www.researchgate.net/publication/271762629

Bocquillon, M., Derobertmausre, A. & Demeuse, M. (2018). *Guide pour " porter un regard réflexif sur sa (une) pratique ". (Working Papers de l'INAS N○6).* Université de Mons. https://orbi.umons.ac.be

Dachet, D., & Baye, A. (2024). L'éducation fondée sur les preuves : de la gouvernance à l'agenda de la recherché en éducation, le cas de la Belgique francophone. In Coppe Thibault, A. Baye & B. Galand (eds.), Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports? (Presses Universitaires de Louvain (PUL), pp. 11-25). Louvain-la-Neuve, Belgium:

Presses Universitaires de Louvain (PUL). https://hdl.handle.net/2268/314070

Draelants, H., & Revaz, S. (2022). *L'Evidence des Faits.* Presses Universitaires de France.

Slavin, R. E. (2019). How Evidence-Based reform will transform research and practice in education? *Educational Psychologist, 0*, 1-13. http://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432

Communication 3

Évaluation de l'implémentation d'un dispositif pédagogique inspiré de l'enseignement explicite pour développer la compétence d'analyse de situation relationnelle dans une formation initiale de directions d'établissement scolaire

Jean Castin

Depuis 2007, en Belgique francophone, les directions d'établissement scolaire ont l'obligation de suivre une formation répartie en deux volets (réseau et inter-réseau) Ces formations ont notamment pour objectifs (FWB 2019, p 7) de favoriser le changement de posture professionnelle qu'implique la prise de fonction en tant que directeur, la capacite de prendre du recul par rapport à sa pratique et d'acquérir des outils d'analyse.

Un des attendus principaux de la certification du module visant le développement des compétences relationnelles de la formation initiale des directions est d'analyser une situation, contenant une dimension relationnelle, interpersonnelle, etc. rencontrée dans sa pratique professionnelle, d'établir un diagnostic à l'aide de modèle d'analyse stratégique (Crozier et Friedberg, 1977), de choisir une priorité et de construire un plan d'action en démontrant sa compréhension des différentes facettes de la situation.

Notre expérience de formateur nous a montré les difficultés des participants à cette formation d'agir avec compétence (Leboterf, 2018) dans l'analyse de la situation rencontrée et l'utilisation des modèles proposés. L'équipe de formateurs, soucieuse de l'alignement pédagogique, a donc choisi de faire évoluer son dispositif pédagogique et de s'inspirer de l'enseignement explicite afin d'apporter aux candidats un modèle d'utilisation de ces cadres d'analyse. Pour ce faire, nous avons construit et mis en œuvre dans notre dispositif de formation, les trois phases principales (modelage, pratique guidée et pratique autonome (Bocquillon, Baco, Derobertmasure et Demeuse, 2024)).

Dans cette perspective, cette recherche a pour objectif d'évaluer l'efficacité de cette nouvelle pratique (Tual, Lima, Bianco, 2022) inspirée des pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes. Dans un premier temps nous avons construit et mis en œuvre un pré-test pour évaluer l'agir compétent des participants dans l'analyse d'une situation relationnelle. Ensuite, nous avons identifié en quoi le nouveau dispositif pédagogique rencontre les caractéristiques d'une pédagogie dite explicite et évalué, par un post-test et en analysant les productions finales des participants, en quoi le dispositif a participé au développement de la compétence visant à analyser une situation relationnelle.

Ainsi, en lien avec le thème relatif à la place des preuves en éducation, notre contribution permettra de faire le point sur l'implémentation d'un dispositif expérimental en formation d'adultes inspiré par les données probantes et constituera une porte d'entrée pour aborder la question de la place de l'enseignement explicite dans des pratiques pédagogiques au niveau universitaire, dans le cadre développement de compétences d'analyse.

Mots-clés

Évaluation ; Enseignement explicite ; Implémentation ; Données probantes ; Direction d'école ; Formation

Bibliographie

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A., Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence.* De Boeck supérieur.

Crozier, M., Friedberg, E., (1977), L'acteur et le système, Paris, Editions du Seuil.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2019), Décret fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement, https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31886_041.pdf

Le Boterf, G., (2018), *Développer et mettre en œuvre la compétence : Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Paris, Eyrolles

Tual, M., Lima, L., & Bianco, M. (2021). Le difficile passage de la recherche au terrain : Pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation, 7*(1), 19-40.

Communication 4

Le rôle des conseillers au soutien et à l'accompagnement (CSA) en FW-B dans la diffusion des pratiques étayées par des données probantes

Mickaël Gosset et Fabienne Renard

À l'instar de nombreux systèmes éducatifs, les politiques éducatives en Belgique francophone sont résolument orientées vers l'amélioration de l'efficacité et de l'équité du système. Dans cette perspective, de nombreux chercheurs (Bissonnette, Gauthier et Bocquillon, 2020) identifient, à travers l'éducation fondée sur les preuves (ou *evidence-based education* - EBE), une piste non négligeable permettant aux écoles de mettre en œuvre des pratiques étayées par des données probantes, considérant qu'elles favorisent l'amélioration des pratiques éducatives.

Dans cette logique, en Belgique francophone, le Pacte pour un Enseignement d'excellence préconise de mieux combiner les apports issus de différents paradigmes de la recherche et de s'appuyer plus largement sur les résultats de recherches et, plus particulièrement, sur le modèle de l'éducation fondée sur des preuves (EBE). En collaboration avec les Universités et les Hautes Écoles, il s'agit d'encourager l'implantation de programmes innovants, basés sur les résultats de la recherche. Toutefois, il apparait, comme l'indiquent de Chambrier et Dierendonck (2022, p. 322), que " *pour opérer les choix dont ils sont responsables et pour améliorer leurs pratiques, les enseignants font très peu référence aux résultats de la recherche, préférant demander conseil aux personnes à qui ils font confiance (amis, collègues, consultants)* ". Bissonnette et *al.* (2023, p. 23) ajoutent qu'en Belgique francophone, le recours aux données probantes " *ne semble pas occuper une place prépondérante en éducation et dans la formation en enseignement* ". Ce constat peut notamment s'expliquer par le principe de liberté pédagogique, historiquement reconnu dans ce système éducatif.

Aux yeux de certains auteurs, les conseillers pédagogiques (CP) – appelés CSA en Belgique fran-

cophone - font partie des acteurs qui peuvent jouer un rôle prépondérant dans l'implémentation des pratiques pédagogiques issues de l'EBE dans le système éducatif. Dans le contexte québécois, Lessard (2008) considère en effet que les CP sont des agents de changement qui utilisent et traduisent la recherche dans l'accompagnement des enseignants. Toutefois, cela présuppose que les CP disposent des connaissances nécessaires à l'implémentation de pratiques fondées sur la recherche, et plus particulièrement sur des données probantes. Dès lors, il nous semble légitime de nous interroger sur le rôle joué par les conseillers au soutien et à l'accompagnement (CSA) belges francophones dans la diffusion de pratiques issues de l'EBE au sein des établissements scolaires, considérant qu'une de leurs missions consiste à mettre leur savoir et leur expérience pédagogique au service des équipes éducatives, tout en soutenant l'innovation pédagogique.

Dans cette perspective, cette recherche entend établir, dans un premier temps, un état des lieux de la connaissance des CSA au sein d'un réseau (officiel subventionné) concernant ces pratiques, en explorant leur parcours de développement professionnel (formation initiale, formation continue, dispositifs formels et informels). Dans un second temps, nous analyserons les opportunités offertes par l'institution dont dépendent ces CSA, afin de déterminer dans quelle mesure ils peuvent mettre cette expertise au service des établissements scolaires qu'ils accompagnent et, *a minima*, porter à la connaissance des membres des équipes éducatives les pratiques étayées par des données probantes. Pour ce faire, il s'agit de se saisir, par le biais d'entretiens semi-directifs, les freins et les leviers qu'ils rencontrent afin de jouer ce rôle.

Ainsi, en lien avec le thème relatif à la place des preuves en éducation, notre contribution permettrait d'aborder la question du statut de ces preuves dans les missions des CSA (information, conseil ou prescription), afin de mieux comprendre la situation du système éducatif belge francophone, et plus particulièrement dans le réseau officiel subventionné. De plus, notre recherche pourrait constituer une porte d'entrée pertinente pour questionner les conditions d'une implémentation réussie des pratiques fondées sur des données probantes dans les écoles (Tual, Lima et Bianco, 2022).

Bibliographie

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Bocquillon, M. (2020). Pour révolutionner la formation à l'enseignement : proposer des interventions fondées sur des données probantes. *Educação em-Perspectiva/ Education in Perspective, 11*, e020013, 1-9.

Bissonnette, S., Gauthier, C., Bocquillon, M. & Saint-Amand, J. (2023). Quelle place est accordée aux données probantes en éducation et dans la formation en enseignement ? Dans S. Chkalr & S. Wagnon (Eds.), *Les données probantes et l'éducation* (pp. 21-46). De Boeck.

Chambrier, A.-F., & Dierendonck, C. (2022). Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone ? (Towards the implementation of the Response to Intervention model in French-speaking European education systems?). *L'Année Psychologique, 122*(2), 301–337.

Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 169-181). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Tual, M., Lima, L. et Bianco, M. (2022). Le difficile passage de la recherche au terrain : Pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes ?. *Evaluer. Journal international de recherche en education et formation*, 7 (1), pp.19-40.

Communication 5

Vers un enrichissement mutuel entre *Evidence-Based-Research* et analyse de l'activité

Patricia Schillings, Marine André, Olivier Leyh et Jonathan Rappe

Les recherches s'inscrivant dans le courant de l'*Evidence-Based Education* (EBE) se multiplient depuis quelques décennies. Dans les décisions politiques, un intérêt pour l'EBE s'observe également : les incitations à recourir à des programmes efficaces vont croissant. De même, de plus en plus d'organismes s'attèlent à diffuser des ressources labellisées " EBE " auprès des praticiens.

Néanmoins, plusieurs difficultés inhérentes à la mise en œuvre de programmes EBE sont rencontrées (Galand & Janosz, 2020), notamment en matière de déploiement de ces programmes à grande échelle. En réponse, des auteurs issus de différents horizons appellent à enrichir le courant EBE par des " preuves " de natures différentes (Delarue-Breton, 2022). Ainsi, en France, des conférences de consensus débouchent sur la formalisation de recommandations didactiques nourries à la fois de résultats de recherches expérimentales et du regard critique de praticiens expérimentés (comme celles du CNESCO). D'autres auteurs adoptent le vocable *Evidence-Informed Education* pour désigner une " approche qui aide les personnes à prendre des décisions bien informées sur les politiques, les programmes et les projets en plaçant les meilleures preuves disponibles au cœur de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques " (Davies, 2004, p. 3).

Mais quelle forme prend une recommandation, un outil, une méthode validée expérimentalement dans l'activité d'un enseignant ? Comment un enseignant peut-il instrumentaliser ces éléments, c'est-à-dire les intégrer de manière cohérente dans son activité de travail, sans dénaturer les " principes actifs " validés expérimentalement ? Ces questions renvoient selon nous à la conception initiale du courant *Evidence-Based Practice* dans les métiers de la santé, c'est-à-dire à la triade *preuves scientifiques-expertise du praticien-valeurs du patient* (Satterfield et al., 2009). Il s'agit notamment d'aborder la question de la validité des savoirs professionnels, d'envisager leurs différences avec les savoirs scientifiques issus de la recherche expérimentale et de penser des pistes d'articulation.

Nous aborderons ainsi, dans cette communication, le rapport *preuve scientifique-expertise du praticien* envisagé sous l'angle de l'activité de ce dernier. Plus précisément, nous prendrons pour cas d'étude une recherche-accompagnement menée dans des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles et en particulier le travail conjoint des chercheurs et des enseignants-participants dans la mise en place d'outils validés par la recherche dans le domaine de l'enseignement de la lecture écriture au primaire. L'angle d'analyse sera celui de la didactique professionnelle et plus particulièrement le modèle d'ajustements multiregistres relatif aux préoccupations enchâssées du travail enseignant (Saillot, 2020).

Bibliographie

Davies, P. (2004). *Is Evidence-Based Government Possible ? Jerry Lee Lecture 2004.* 4th Annual Campbell Collaboration Colloquium, Washington D. C.

Delarue-Breton, C. (2022). Notion de preuve et coïncidence du discours scientifique à lui-même : Une question pour la recherche et pour la formation. *Éducation et didactique*, *16*, 167-172. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10867

Galand, B., & Janosz, M. (Éds.). (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit*

la recherche ? Presses Universitaires de Louvain.

Saillot, É. (2020). *(S')ajuster au coeur de l'activité d'enseignement-apprentissage.* L'Harmattan.

Satterfield, J. M., Spring, B., Brownson, R. C., Mullen, E. J., Newhouse, R. P., Walker, B. B., & Whitlock, E. P. (2009). Toward a Transdisciplinary Model of Evidence-Based Practice. *The Milbank Quarterly*, *87*(2), 368-390. https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2009.00561.x

Communication 6

Tirer parti du fossé entre recherche et terrain pour concevoir un outil robuste

Juliette Renaud

Les faibles résultats des élèves français en compréhension de la lecture documentaire lors du programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) ont fait émerger la nécessité d'améliorer cet enseignement. Les chercheurs connaissent les leviers pour améliorer cet enseignement mais ils ne savent pas comment faire pour Les scientifiques connaissent les les apprentissages des élèves dans ce domaine mais ils ne savent pas comment faire pour que les professeurs intègrent ces avancées dans leur pratique. (Galand et Janosz, 2021). Or, le paradigme de l'amélioration est un enjeu en politique éducative car il divise selon son mode de pilotage. D'un côté, les *Evidence-Based Education* prétendent s'appuyer sur les résultats de la recherche pour construire des outils robustes qui une fois diffusés auprès des praticiens permettront de modifier leurs pratiques sur la base de résultats scientifiques qui ont fait la preuve de leur efficacité (Slavin, 2019). De l'autre, les *Practice-Based Evidence*, soutenues par Bryk (2017) prônent, en complémentarité, " la preuve par le terrain ", c'est-à-dire de mettre à l'épreuve des outils qui feraient la preuve de leur robustesse par leur validation empirique. Nous montrerons qu'il existe une 3e voie, appelée conception continuée dans l'usage (Kervyn et Goigoux, 2021), qui permet de concevoir des outils robustes, en alliant à la fois preuves scientifiques et empiriques. C'est la première étape de cette démarche de conception que nous choisirons de présenter lors de notre communication.

À la suite de Sensevy (2022), nous considérons que les preuves empiriques et les preuves scientifiques bénéficient d'une égale dignité, c'est-à-dire de la même force. C'est pourquoi, nous leur accordons autant d'importance dès la première phase de conception continuée dans l'usage. Alors que nous nous appuyons sur les données scientifiques disponibles (qui sont des critères reconnus comme décisifs par Rowan et Miller (2007) ou par März (2014)), nous ne négligeons pas les enquêtes sur le terrain afin de mieux comprendre les besoins et difficultés rencontrées par les enseignants. En effet, " l'analyse du travail est la chose la plus longue et la plus difficile, car c'est elle qui pose avec précision le problème scientifique. Prétendre pouvoir résoudre un problème de cet ordre sans analyse préalable du travail reviendrait à prescrire des médicaments à un malade sans l'avoir examiné ou encore à vouloir perfectionner une machine sans connaître ni sa construction, ni son fonctionnement " (Lahy, 1933, cité dans Lahy et Pacaud, 1948, p.2). Dans cette communication, nous avons choisi de donner à voir comment nous articulons état de l'art et analyse du travail dans le domaine de l'enseignement de la lecture documentaire, pour concevoir la première version d'un outil d'enseignement, qui serait un compromis entre le souhaitable du point de vue de la recherche et le raisonnable du point de vue du terrain.

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture documentaire, Conceicao et al. (2023) mentionnent que "les professeurs français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves de manière quotidienne et/ou hebdomadaire des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit". Dans cette communication, nous nous intéresserons à l'école maternelle, phase cruciale pour fa-

voriser l'entrée dans l'écrit, en cherchant à sonder les pratiques ordinaires des professeurs des écoles. Nous avons élaboré un questionnaire, à la suite de Beaudry (2019), sur l'utilisation des documentaires en classe maternelle : sont-ils utilisés ? pour quel objectif ? de quelle manière ? Nous rendrons compte de cette étude auprès de 99 enseignants de la petite section (2-4 ans) à la grande section (5-6 ans) en France. Nous montrerons comment nous rendons fertile l'écart entre la recherche et le terrain pour concevoir un outil d'enseignement robuste de la lecture documentaire en maternelle.

Bibliographie

Beaudry, H. (2019). *Mise en oeuvre de pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires par des enseignantes de maternelle 5 ans: étude de cas multiples* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Rimouski).

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

Conceicao P., Desclaux A., Lacroix A., 2023, "Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse", Note d'Information, n○ 23.21, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-23-21
Galand, B., & Janosz, M. (2021). *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche?*. Presses universitaires de Louvain.

Mots-Clés: Preuves en éducation, système éducatif, pratiques enseignantes

Projet HYPIEND : Sensibiliser les enfants et leurs familles aux risques d'exposition aux perturbateurs endocriniens par une intervention scolaire innovante

Alice Collinge *† [1], Fabian Pressia * ‡ [1], Valérie Quittre§ [2,3], Ariane Baye¶

[1] Université de Liège ; factulté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation – Belgique
[2] Université de Liège – Place du 20-Août, 7 4000 Liège, Belgique
[3] Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement – Quartier Agora, Place des Orateurs, 2 – Bât. B32 4000 Liège Belgique, Belgique

Plusieurs études épidémiologiques ont mis en évidence des liens préoccupants entre une exposition élevée aux perturbateurs endocriniens (PE) et des effets néfastes sur la santé des enfants et des adolescents (Lange et al., 2022). Certaines études montrent notamment qu'une exposition accrue aux PE est associée à une puberté précoce (Uldbjerg et al., 2022) ; des recherches récentes soulignent également une corrélation entre les niveaux de pesticides non persistants et une puberté précoce chez les enfants espagnols (Castiello et al., 2023). Par ailleurs, Sessa et ses collaborateurs (2021) ont démontré qu'une intervention dans les cantines scolaires, consistant à proposer des repas sans plastique cinq jours par semaine pendant six mois, réduisait significativement les taux urinaires de bisphénol A, tant au niveau des groupes qu'au sein du groupe fréquentant la cantine sans plastique.
Au-delà de ces observations liées à des composants isolés, il semble pertinent de réaliser des analyses plus approfondies pour mieux évaluer les risques associés aux mélanges de ces produits. Il serait également judicieux d'inclure des pays avec différents niveaux d'exposition, afin d'obtenir des conclusions plus globales et de mettre en place des mesures, des politiques et des recommandations adaptées. Par ailleurs, l'étude d'une intervention comportementale à composantes multiples, impliquant les écoles et les familles et soutenue par des experts en changement de comportement et en sciences de l'éducation, pourrait contribuer à promouvoir des effets à long terme et à minimiser l'exposition globale aux perturbateurs endocriniens de manière plus concluante, en comparaison à un groupe témoin.

C'est sur la base de ces constatations que le projet européen Hypiend a été initié, avec pour objectif d'explorer les effets de l'exposition à divers perturbateurs endocriniens sur la fonction et la programmation épigénétique de l'axe hypothalamus-hypophyse afin de définir des stratégies d'intervention pour réduire l'exposition et ses conséquences sur le système neuroendocrinien pendant les périodes périnatale et prépubère. Le projet Hypiend s'articule donc autour de deux

*Intervenant
†Auteur correspondant: a.collinge@uliege.be
‡Auteur correspondant: f.pressia@uliege.be
§Auteur correspondant: v.quittre@uliege.be
¶Auteur correspondant: ariane.baye@uliege.be

études d'intervention principales : l'une périnatale et l'autre axée sur les enfants prépubères. Cette soumission se concentre spécifiquement sur l'intervention auprès des enfants prépubères.

Les objectifs sont de déterminer si une intervention multicentrique, multi-composante et contrôlée, mise en œuvre dans des écoles primaires, peut réduire les concentrations urinaires de divers perturbateurs endocriniens et prévenir l'apparition de la puberté précoce liée à une exposition élevée à ces substances. En outre, le projet vise à évaluer l'efficacité d'une intervention scolaire fondée sur des modèles de changement de comportement pour améliorer les connaissances, les attitudes et les comportements des parents, des enfants et des équipes éducatives vis-à-vis de ces polluants, par rapport à une intervention placebo. Le projet sera déployé dans des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et en Espagne.

Pour effectuer l'intervention, plusieurs stratégies seront mises en place, incluant une intervention scolaire, des ateliers éducatifs et l'utilisation d'une application liée aux changements de comportements. L'intervention s'étendra sur trois années scolaires consécutives, de septembre 2025 à décembre 2027, et s'appuie sur le modèle de changements de comportements HAPA (Schwarzer, 2008) ainsi que sur le soutien aux comportements positifs (SCP) (Sugai et Horner, 2014). Les ateliers éducatifs ont pour but d'informer les parents sur la nature et les risques des PE, tout en leur proposant des stratégies pour réduire leur exposition. L'application mobile assistera les parents dans cette démarche en leur suggérant des missions et recommandations personnalisées pour les guider vers des changements de comportements. L'intervention scolaire, quant à elle, s'appuiera sur le modèle HAPA et les connaissances établies sur le climat scolaire et le SCP, afin de promouvoir des changements de comportements en matière de santé et, en particulier, pour diminuer les risques d'exposition aux perturbateurs endocriniens.

Ce projet, qui lie santé et éducation, vise à instaurer une culture de réduction de l'exposition aux perturbateurs endocriniens à l'échelle de l'école. Il implique tous les acteurs (direction, enseignants, personnel de nettoyage, équipe de la cantine, personnel administratif) en s'appuyant sur leurs besoins et observations. Un diagnostic initial spécifique à chaque école permettra de mettre en œuvre un enseignement explicite des comportements attendus et de les renforcer positivement, afin d'optimiser les effets de l'intervention.
Dans le cadre de cette communication, l'originalité et les ambitions du projet seront d'abord exposées, avant de détailler les stratégies d'intervention scolaire qui seront mises en œuvre.

Mots-Clés: Perturbateurs endocriniens, intervention scolaire, soutien aux comportements positifs

Présence animale en établissement scolaire : mesure des effets en lecture et sur l'attention des élèves

Louanic Rousseau * [1]

[1] FrED Limoges – Maryan Lemoine – France

Résumé de la communication :

Problématique :

L'apprentissage de la lecture et l'attention en classe sont deux éléments essentiels au succès scolaire des élèves, mais de nombreux enfants rencontrent des difficultés dans ces domaines. L'une des approches émergentes pour répondre à ces besoins consiste à intégrer la présence canine en classe. En tant qu'enseignante spécialisée dans la difficulté scolaire et en tant que doctorante, ma recherche vise à étudier l'impact de la présence d'un chien dans les établissements scolaires. Ma communication se concentrera sur la lecture et l'attention des élèves en milieu ordinaire ou spécialisé. Je m'intéresse notamment à la manière dont la présence canine pourrait faciliter un environnement d'apprentissage plus apaisant et motivant ainsi qu'améliorer l'attention des élèves.

Ma communication s'inscrit dans une démarche innovante cherchant à répondre aux questions suivantes :

La présence d'un chien en classe peut-elle améliorer l'attention des élèves ?

Quels sont les impacts mesurables de la présence canine sur la qualité de la lecture et l'attention en classe ?

La notion de mesure et de preuve est essentielle dans mes recherches et ma communication entrerait dans le thème 3.

Corpus :

Mon étude se fonde sur un corpus de données recueillies dans des établissements scolaires de cycle 2 à 4. Le groupe d'étude " lecture " est composé d'élèves de sixièmes avec des niveaux de lecture variés. Certains élèves ont participé à des séances de lecture avec la présence d'un chien formé pour interagir avec les enfants dans des contextes éducatifs tandis que d'autres ont eu des séances de lecture sans chien. Un groupe témoin n'avait aucune séance de lecture.

Les données de mon corpus incluront :

*Intervenant

Des évaluations quantitatives : tests de lecture, tests d'attention.

Des données qualitatives : entretiens avec les enseignants, questionnaires adressés aux élèves, et observations directes des comportements en classe pendant les séances avec et sans la présence d'un chien.

Méthodologie :
La recherche repose sur une méthodologie expérimentale mêlant analyses quantitatives et qualitatives pour évaluer l'impact de la présence canine sur les élèves. L'étude comprend plusieurs étapes clés :

Sélection des participants : une classe de sixième pour l'expérimentation de lecture et une classe de CP CE2 pour l'expérimentation autour de l'attention.

Expérimentation en classe : lecture : Les élèves participent à des séances de lecture en groupe, certaines en présence d'un chien et d'autres sans. Les séances sont organisées de manière à alterner les conditions avec et sans la présence du chien afin de comparer les résultats.

Attention : la classe est divisée en deux groupes. Un fait une séquence de 3 à 4 séances sur l'attention avec leur enseignante et sans chien pendant que l'autre fait la même chose mais avec l'intervenante et le chien. La séquence est la même puisqu'elle a été travaillée en collaboration entre l'enseignante de la classe et l'enseignante intervenant avec le chien.

Collecte des données : Des outils d'évaluation normalisés seront utilisés pour mesurer la fluidité en lecture (ex. : temps de lecture, erreurs), la compréhension de texte ou l'attention des élèves (ex. : test de Stroop). Des questionnaires et des entretiens permettront de recueillir des impressions subjectives de la part des enseignants et des élèves sur l'impact perçu de la présence canine.

Analyse des résultats : Les données seront analysées en comparant les performances des élèves en lecture et en attention dans les deux conditions (avec et sans chien). L'analyse statistique permettra d'identifier des différences significatives, tandis que les données qualitatives fourniront des informations sur la perception des élèves et des enseignants concernant la présence canine.

Éléments de discussion :
Les premières observations issues de mon travail de terrain et de la littérature montrent que la présence d'un chien en classe pourrait avoir plusieurs bénéfices : diminution de l'anxiété des élèves, renforcement de leur attention et création d'un climat apaisant. Des études antérieures, comme celles de Gee, Crist, et Carr (2010) ou Hall et Mills (2019), suggèrent que la présence d'animaux favorise des interactions positives entre les élèves et peut stimuler leur motivation à participer activement en classe.

Toutefois, certaines questions restent ouvertes et méritent d'être discutées :

L'adaptabilité du modèle éducatif français : Dans quelle mesure la présence canine pourrait-elle s'intégrer durablement dans les établissements scolaires en France, où les pratiques éducatives sont parfois rigides ? Quelles adaptations seraient nécessaires pour généraliser cette approche ?

Les effets à long terme : Bien que des effets immédiats sur l'attention et la lecture

puissent être observés, il est important d'explorer si ces améliorations se maintiennent sur le long terme et s'étendent à d'autres domaines de l'apprentissage.

Ainsi, cette communication vise à partager les premiers résultats de mes expérimentations et à ouvrir une discussion sur l'intégration des animaux dans les pratiques éducatives, en particulier pour soutenir les élèves les plus vulnérables face aux exigences académiques.

Bibliographie indicative :

Gee, N. R., Crist, E. N., & Carr, D. N. (2010). The role of therapy dogs in speed and accuracy to complete motor skills tasks for preschool children. *Anthrozoös*, 23(1), 79-91. https://doi.org/10.2752/175303710X

Hall, S. S., Gee, N. R., & Mills, D. S. (2016). Children reading to dogs: A systematic review of the literature. *PLoS One*, 11(2), e0149759. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759

Hall, S. S., & Mills, D. S. (2019). Taking Dogs into the Classroom: A Controlled Pilot Trial of Child–Dog Reading Intervention. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 133-149. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12236

Jalongo, M. R., Astorino, T., & Bomboy, N. (2004). Canine visitors: The influence of therapy dogs on young children's learning and well-being in classrooms and hospitals. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 9-16. https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039638.60714.5f

Friesen, L. (2010). Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 261-267. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0349-5

Mots-Clés: Lecture assistée par un chien, attention en classe, présence canine en milieu scolaire

Quel(s) rôle(s) pour l'Evidence-Based Education dans le cadre de la Réforme de la gouvernance en Belgique francophone en regard du leadership pédagogique développé par les directions ?

Amélie Marseille *† [1], Sandrine Lothaire [2]

[1] Université de Mons / University of Mons – Belgique
[2] Université de Mons – Belgique

Dans le cadre de la Réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), les directions en charge des établissements scolaires de l'enseignement obligatoire des niveaux fondamental et secondaire connaissent une évolution de leur professionnalité. En effet, comme stipulé dans l'Axe 2 du " Pacte pour un Enseignement d'excellence " (ci-après dénommé " Pacte "), il est attendu que les directions réinvestissent leur rôle d'exécutant du leadership pédagogique. Ce rôle, trop fréquemment négligé et rogné par d'autres impératifs incombant à la gestion d'une école (Tutak et al., 2015 ; Progin et al., 2019), s'inscrit parmi les nombreuses injonctions mises en avant dans le Pacte.
A ce titre, la dynamique de changement mise en marche en Belgique francophone repose sur une liste de chantiers visant à améliorer la qualité globale du système éducatif. Initiés dès l'instauration du décret Missions le 24 juillet 1997, ces derniers ont été développés et multipliés à la suite de la mise en exergue du caractère à la fois inefficace et inéquitable de notre système éducatif (Maroy, 2010). Dans ce contexte, l'Axe 2 de l'Avis n◦3 du Pacte instaure le développement d'un nouveau dispositif de pilotage et soutient la nécessité de " mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement " (FWB, 2017). À cette fin, un diagnostic est réalisé par les équipes éducatives de chaque établissement sur base d'indicateurs définis par le pouvoir régulateur de la FWB. Cette première étape concourt à la mise en place d'un modèle dit " hybride " (Cattonar & Dupriez, 2019) où la logique de la reddition de comptes, inspirée du *New Public Management*, s'accompagne d'une responsabilisation des acteurs locaux en regard de l'obligation de résultats - et pas uniquement de moyens. Ce modèle exige de la part des directions qu'elles exercent un leadership qui soutient l'autonomie et la professionnalisation des équipes éducatives dans le choix et l'application de stratégies issues notamment de l'*Evidence Based Education*.

La communication vise à appréhender à la fois l'accueil réservé à l'*Evidence Based Education*

*Intervenant
†Auteur correspondant: amelie.marseille@umons.ac.be

et son rôle dans la Réforme de la gouvernance par l'intermédiaire de quinze entretiens semi-directifs réalisés auprès de directions d'établissements fondamentaux hainuyers (janvier-février 2024). La recherche menée vise la manière par laquelle ces dernières ont vécu tant la rédaction des plans de pilotage que la mise en œuvre des contrats d'objectifs et des actions afférentes, ainsi que l'évaluation intermédiaire par les délégués aux contrats d'objectifs (DCO). Les données recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel Nvivo et d'une grille d'analyse construite selon une méthode itérative comme préconisé par Mukamurera et al. (2006). Les directions évoquent notamment la réception de l'innovation pédagogique, son niveau d'intégration au sein des stratégies d'amélioration et son utilisation effective dans les actions.

Les résultats mettent en exergue que, dès le début du parcours, plusieurs difficultés se présentent aux directions, notamment au niveau de la méthodologie employée pour l'autodiagnostic et l'évaluation intermédiaire, basée sur des indicateurs prescrits, pouvant, parallèlement, bouleverser la sensibilité de certains enseignants redoutant " le réductionnisme du chiffre " (Göransson & Éraly, 2022). Aussi le développement d'un pilotage par les résultats et, tout particulièrement la mise à disposition d'outils issus de *l'Evidence Based Education* pour remédier aux faiblesses d'ordre pédagogique, ne reçoit pas d'emblée un accueil favorable de la part des acteurs de terrain, ces derniers les jugeant parfois trop standardisés et en contradiction avec l'intention poursuivie de se centrer sur les enjeux locaux de chaque école (Cattonar & Dupriez, 2019 ; Göransson & Éraly, 2022). Il peut dès lors devenir ardu pour les directions de progresser sur cette voie, en tant que juge et partie, c'est-à-dire en devenant le garant de la légitimité d'une réforme soutenue par le pouvoir régulateur tout en incarnant le leader d'une équipe éducative qui voit d'un mauvais œil l'incursion " d'une tendance potentiellement déprofessionnalisante " (Cattonar & Dupriez, 2019, p.36).

Ces éléments soulignent la multiplicité des interrogations provenant des acteurs du terrain en regard de la professionnalisation de leur métier et l'apport de résultats probants de l'*Evidence Based Education* tout en mettant sous tension le leadership pédagogique des directions (Tutak et al., 2015). D'autant que, malgré une volonté unanime d'améliorer la qualité de l'enseignement en FWB, les directions doivent, parfois par-delà leurs propres intuitions, convaincre leurs enseignants du bien-fondé de l'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques issues de l'expérience et du travail d'experts externes (Cattonar & Dupriez, 2019). Sans pouvoir affirmer avec certitude que l'amélioration notamment chiffrée à certaines épreuves externes comme le CEB (Certificat d'Études de Base) soit due à l'utilisation de pratiques issues de l'éducation par les preuves, l'expérience récente des directions interrogées explique comment pour la plupart elles ont réinvesti le terrain en incarnant un rôle pionnier dans le domaine pédagogique en formant parfois elles-mêmes leurs équipes éducatives à de nouvelles méthodes.

Bibliographie

Cattonar, B. & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, *43*(1), 25-39. https://doi.org/10.3917/es.043.0025

Göransson, M. & Éraly, A. (2022). Dépasser la gestion par décrets : les contrats d'objectifs

dans les écoles. *La Revue Nouvelle*, *1*, 53-59. https://doi.org/10.3917/rn.219.0053

Maroy, C. (2010). L'école comme système de production : impasses et voies de dépassement. *La Revue Nouvelle, 65*, 61-72.

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 110–138. https://doi.org/10.7202/1085400ar

Progin, L., Étienne, R., & Pelletier, G. (2019). *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement.* De Boeck Supérieur.

Tutak, A., Demeuse, M., & Artus, F. (2015). Devenir directeur en Belgique francophone : quels obstacles à un leadership efficace ? Dans De Boeck Supérieur (Ed.), *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction* (103-120). Bruxelles.

Mots-Clés: Réforme de la gouvernance, Evidence Based Education, Leadership des directions

Quelles sont les preuves derrière l'éducation basée sur les données probantes? Une revue critique des meta-analyses en éducation

Ignacio Atal *† [1]

[1] Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte – Université Grenoble Alpes – France

Le mouvement de l'éducation fondée sur des données probantes suggère que les éducateurs et les décideurs peuvent améliorer leurs décisions sur la base de données probantes produites par la recherche (Davies, 1999). Les chercheurs en éducation mettent l'accent depuis quelques années sur la conduite d'essais contrôlés randomisés (ECR), considérés par beaucoup comme le "gold-standard" de la production de données probantes (Hedges & Schauer, 2018). Le nombre croissant d'ECR menés dans le monde s'accompagne d'efforts accrus en matière de synthèses de ces données. Les **méta-analyses**, une forme particulière de synthèse des données probantes, sont des combinaisons statistiques des résultats de deux ou plus études distinctes. Ces synthèses sont couramment citées dans les politiques et la recherche pour inciter les éducateurs à choisir les "meilleures pratiques" et à ignorer les pratiques qui n'ont pas ou peu d'effet. Toutefois, l'exactitude des résultats de ces synthèses dans le domaine de l'éducation peut être remise en question si l'on examine en détail les méthodes utilisées pour les produire.
Les résultats des ECR et des méta-analyses sont basés sur une statistique commune appelée taille de l'effet (ou d de Cohen). Dans les méta-analyses, une taille d'effet aggrégée est produite en pondérant la taille d'effet de chaque étude en fonction de l'inverse de sa variance, ce qui fait que les petites études ont moins de poids dans l'effet aggrégé. Cependant, **plusieurs caractéristiques méthodologiques des ECR affectent les tailles d'effet** (Cheung & Slavin, 2016), ce qui rend délicate la combinaison et la comparaison des tailles d'effet dans les méta-analyses (Simpson, 2017).

Tout d'abord, les critères utilisés pour sélectionner la **population** d'une étude peuvent affecter les tailles d'effet. Par exemple, lorsque les études sélectionnent leur population en fonction d'une caractéristique corrélée au résultat (par exemple, élèves moins performants), la variance de la population sera plus faible que celui des études ciblant la population générale, ce qui conduira à des tailles d'effet plus élevées (Simpson, 2017). Deuxièmement, les tailles d'effet peuvent être affectées par le choix de la **comparaison** dans un ECR. Par exemple, certaines études peuvent comparer l'intervention expérimentale à la situation habituelle, tandis que d'autres à une autre intervention déjà reconnue comme efficace. Dans ce dernier cas, le contraste entre l'intervention et le groupe de contrôle est plus faible que dans le premier cas, ce qui conduit à une taille d'effet plus faible (Simpson, 2017). Troisièmement, la modalité de mise en œuvre de l'**intervention** peut expliquer les différences dans les tailles d'effet. Par exemple, les variations de la fidélité d'implémentation peuvent expliquer les différences de tailles d'effet (Durlak & DuPre, 2008).

*Intervenant
†Auteur correspondant: ignacioatal@gmail.com

Quatrièmement, les ECR utilisant différentes mesures peuvent avoir des tailles d'effet différentes uniquement en raison de la nature de la mesure choisie. Par exemple, les études utilisant des tests non standardisés obtiennent des tailles d'effet plus élevées que celles qui utilisent des tests standardisés (Cheung & Slavin, 2016).

L'agrégation non critique des résultats d'études hétérogènes devrait être remise en question. Or, **on ne sait pas à ce jour dans quelle mesure l'agrégation non critique d'études affecte la base de preuves sur laquelle les décideurs et les éducateurs s'appuient aujourd'hui**. Dans les méta-analyses, ces questions peuvent être partiellement examinées à l'aide d'analyses de modérateurs, en ajoutant au modèle utilisé pour combiner les effets les caractéristiques méthodologiques des études qui expliquent l'hétérogénéité des résultats (Viechtbauer, 2015). Bien que certains chercheurs aient souligné le fait que les méta-analyses manquent généralement de telles analyses (Simpson, 2017), la conformité réelle des méta-analyses à ce type d'analyse n'est pas non plus connue.

Notre objectif est d'explorer dans quelle mesure les synthèses de données probantes dans le domaine de l'éducation peuvent affectées par l'agrégation d'études trop hétérogènes. Dans ce travail, nous avons analysé dans quelle mesure (a) les **protocoles utilisés par les principales institutions** produisant des méta-analyses au niveau international et (b) les **méta-analyses publiées dans les principales revues éducatives** prennent en compte l'hétérogénéité des études. Les principales institutions considérées dans ce corpus sont l'Education Endowment Foundation, le What Works Clearinghouse, la Best Evidence Enclyclopedia et la Campbell Collaboration. Les principales revues considérées dans le corpus sont *Educational Review, Review of Education, Educational Research Review, Review of Educational Research* et *Educational Psychology Review*. Nous avons analysé les protocoles utilisés par ces institutions pour produire des méta-analyses, ainsi que les méthodes utilisées dans les derniers articles incluant des meta-analyses publiés dans ces revues. Pour chacun de ces documents, nous avons vérifié s'ils prennent en compte les différentes sources d'hétérogénéité des tailles d'effet lors de l'agrégation des résultats des études (caractéristiques de la population, de l'intervention, du comparateur et du résultat).

Ce travail permet de mettre de la lumière des potentielles faiblesses des méthodes employées pour synthétiser les preuves en éducation, afin de donner des recommendations pour mieux les produire à l'avenir.

Références

Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). How Methodological Features Affect Effect Sizes in Education. Educational Researcher, 45(5), 283–292. https://doi.org/10.3102/0013189X16656615

Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education? British Journal of Educational Studies, 47(2), 108–121. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. American Journal of Community Psychology, 41(3–4), 327–350. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0

Hedges, L. V., & Schauer, J. (2018). Randomised trials in education in the USA. Educational Research, 60(3), 265–275. https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1493350

Simpson, A. (2017). The misdirection of public policy: Comparing and combining standardised

effect sizes. Journal of Education Policy, 32(4), 450–466. https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1280183

Viechtbauer, W. (2015). Accounting for Heterogeneity via Random-Effects Models and Moderator Analyses in Meta-Analysis. Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology. https://econtent.hogrefe.com 3409.215.2.104

Mots-Clés: meta analyses, taille d'effet, éducation basée sur les données probantes

Utilisation des flashcards pour étudier les tables de multiplication en 3e primaire

Amandine Leboutte *† [1], Romain Beauset [1], Erika Wauthia [1]

[1] Service EDUcation et Sciences de l'Apprentissage, Ecole de Formation des Enseignants, Université de Mons – Belgique

Introduction :
Les tables de multiplication constituent les premières connaissances mathématiques à acquérir dès l'enseignement primaire. Effectivement, les prescrits belges francophones les considèrent comme des automatismes de base à développer et à mémoriser dès la 2e année. Leur automatisation revêt pourtant une importance majeure dans l'apprentissage des mathématiques, car cela permet aux enfants de libérer leur mémoire de travail et d'octroyer leurs ressources cognitives à la réalisation de tâches plus complexes (National Mathematics Advisory Panel, 2008). Pourtant, ces automatismes ne semblent pas maitrisés par certains élèves, notamment au début de l'enseignement secondaire (Caron, 2007). Une manière de favoriser cette automatisation des tables est de recourir à l'effet d'espacement, consistant à échelonner l'apprentissage dans le temps afin de mieux ancrer les informations dans la mémoire à long terme (Cepeda *et al.,* 2006). En effet, répartir les sessions d'entrainement contribue de manière significative à une meilleure rétention à long terme. La méthode des " flashcards " intègre ce principe, ainsi que l'importance des rappels (Kornell & Bjork, 2008). Il s'agit de cartes sur lesquelles une question ou un concept est inscrit au recto, tandis que la réponse ou la définition se trouve au verso. Ces cartes mémoires ont démontré leur efficacité auprès d'enfants âgés de 9/10 ans, notamment pour l'apprentissage du vocabulaire (Lisa, 2019) ou de la conjugaison (Sartika, 2020). À notre connaissance, les flashcards semblent, à ce jour, peu utilisées pour les apprentissages non-verbaux, comme les mathématiques. Dès lors, si l'utilisation de flashcards permet de favoriser la mémorisation, il est légitime de s'interroger quant à leur utilisation auprès d'enfants de 3e primaire pour l'assimilation des tables de multiplication. L'objectif de cette étude est de vérifier si l'effet d'espacement, les rappels et les évaluations présents dans le principe des flashcards améliorent la mémorisation des tables de multiplication chez les enfants âgés de 8-9 ans.

Méthode :

Une approche quasi-expérimentale a été utilisée pour évaluer les effets de l'intervention pédagogique basée sur l'utilisation de flashcards dans l'apprentissage des tables de multiplication. Un plan quasi-expérimental à permutations a été mis en œuvre, impliquant deux groupes expérimentaux (**A** et **B**) afin de permettre une comparaison précise des résultats obtenus. Chaque groupe a été soumis à trois phases d'évaluation : un pré-test (**T1**) réalisé immédiatement après la découverte des tables de multiplication (5 et 10), un post-test immédiat après la dernière phase d'étude (**T2**), et un post-test différé pour évaluer la rétention à long terme (T**3**). Le traitement

*Intervenant
†Auteur correspondant: amandine.leboutte@student.umons.ac.be

expérimental, consistant à utiliser des flashcards pour apprendre les tables de multiplication, a été administré en premier lieu au groupe expérimental (**A)**. En parallèle, le groupe expérimental (**B)** a suivi des séances d'étude équivalentes en nombre en fréquence et en durée, mais sans contrainte sur la méthode d'apprentissage. Afin de contrôler cette variabilité, les enfants ont été interrogés sur les méthodes d'étude adoptées. Dans un second temps, la procédure est inversée entre le groupe expérimental A et B pour l'étude des tables suivantes (3 et 6). L'échantillon est composé de 2 classes de 3e primaire, d'environ 28 élèves chacune. La collecte des données, en cours, repose sur trois outils informatisés : une tâche de résolution orale, une tâche de résolution écrite et une tâche de résolution de problèmes impliquant ces tables. Cet ensemble de données permettra de comparer les performances des élèves, en matière de réussite et de temps de réponse, dans les différents groupes et phases, afin de déterminer l'impact spécifique de l'utilisation des flashcards sur l'apprentissage et la rétention des tables de multiplication. La récolte des données s'étendant de novembre à mars, aucune analyse n'est encore possible. Ces dernières seront intégralement collectées et analysées pour garantir une analyse complète dans les délais impartis.

Hypothèses :

Plusieurs hypothèses peuvent déjà être formulées. Nous pensons observer des résultats supérieurs dans les différentes tâches (résolution orale, écrite ou de problèmes), lors des post-tests (immédiat et différé) au sein du groupe utilisant les flashcards, comparativement à celui ayant recours à une méthode d'apprentissage basée sur l'effet d'espacement. De plus, nous pensons également que les élèves utilisant les flashcards les résoudront plus rapidement que ceux ne les utilisant pas grâce à l'automatisation produite par la méthode d'apprentissage.

Résultats :

L'ensemble de données, en cours de collecte, sera traité grâce au logiciel d'analyses statistiques JASP. Des analyses descriptives détermineront les caractéristiques principales et des tests de normalité et d'homogénéité des variances seront appliqués. Selon les résultats, des analyses inférentielles (tests t, Mann-Whitney, ANOVA, Kruskal-Wallis) seront réalisées pour tester les hypothèses formulées.

Discussion :

L'intégration des flashcards en éducation pourrait permettre d'automatiser certains apprentissages. Si les premiers résultats sont positifs, une étude menée sur un échantillon plus large ainsi que sur une quantité plus importante de tables, incluant notamment des tables posant plus de difficultés de mémorisation, sera envisagée. Cette approche contribuerait ainsi à enrichir les pratiques éducatives fondées sur des preuves.

Bibliographie :

Caron, T. A. (2007). Learning multiplication: the easy way. *The Clearing House: a Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *80*(6), 278-282. https://doi.org/10.3200/TCHS.80.6.278-282

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: a review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin, 132*(3), 354–380. 10.1037/0033-2909.132.3.354

Kornell, N., & Bjork, R. (2008). Optimising self-regulated study: the benefits-and costs-of dropping flashcards. *Memory (Hove, England)*, *16*, 125-136. https://doi.org/10.1080/09658210701763899

Lisa, H. (2019). The effectiveness of flashcards on the motivation to increase english vocabulary among the fourth elementary school. *JOALL (Journal de linguistique et de littérature appliquées), 4*(1), 43–53. https://doi.org/10.33369/joall.v4i1.6852

National Mathematics Advisory Panel. (2008). *Foundations for Success: the final report of the national mathematics advisory panel.* Foundations For Success. https://eric.ed.gov/?id=ED500486
Sartika, M. (2020). Increasing third grade's mastery of simple present tense using flashcards. *JET (Journal of English Teaching)*, *6*(1), 40-49. https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.1293

Mots-Clés: flashcards – mémorisation – effet d'espacement

Collaboration entre le terrain, la formation et la recherche

: La conception de Systèmes hybrides texte-image-son au sein de collectifs pluri catégoriels : instrument de coopération et de formation des enseignants

Aline Blanchouin * [1], Jean-Noël Blocher * † [2]

[1] Centre de Recherche sur lÉducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) – Université de Brest, Université de Rennes 2 : EA3875, Université de Rennes – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France
[2] CREAD – Université de Bretagne Occidentale (UBO) – 5 allée de la Nouette 35520 La Chapelle des Fougeretz, France

Un des axes du dossier d'accréditation de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE) de Bretagne est de favoriser une culture scientifique commune à tous, à partir de recherches coopératives et/ou collaboratives, associant des acteurs aux statuts variés, pour analyser des pratiques professionnelles du champ de l'éducation et de la formation en vue de les transformer. C'est dans cette perspective que sont encouragés et soutenus financièrement des Collectifs pluri catégoriels de Recherche en Éducation et en Formation (COREF) placés sous la responsabilité d'enseignants-chercheurs.
Le COREF SHTIS@Form.Acc que nous avons lancé en 2023, est composé de deux chercheurs (les auteurs) aux missions différentes (ingénieur et formateur) et de formateurs à temps plein ou partagé (exerçant pour partie en classe) intervenant auprès d'étudiants, d'enseignants débutants, d'enseignants expérimentés et/ou de formateurs du premier degré (école primaire) ou du second degré (collège, lycée).

L'objet de recherche de ce COREF concerne la conception et les usages de systèmes hybrides texte-image-son (SHTIS) en tant que systèmes hypermédias qui donnent à voir et à comprendre le travail du formateur, alors même qu'à l'origine ce sont des instruments de description et d'exemplification des pratiques enseignantes et de dialogue au sein des ingénieries coopératives (Blocher, 2018) qui réunissent (chercheurs-ingénieurs-enseignants) (Blocher et al., 2024). En effet, dans un contexte institutionnel français de refonte régulière depuis 2018 de la formation continue et initiale, qui n'est pas sans impact sur la professionnalité des formateurs sur les conditions, contenus et objectifs d'intervention dans les INSPE, la formation de formateurs est un enjeu majeur pour l'amélioration des apprentissages de tous les élèves en France.

Le questionnement de notre COREF, en lien avec la formation de formateurs porte sur les potentialités des SHTIS à révéler un phénomène de formation (et non plus de classe) et à favoriser la co-analyse au sein de collectifs mixtes (Formateurs-Chercheurs-Ingénieurs pédagogiques), avec comme visée le développement du pouvoir d'agir (Clot, 2008) de tous leurs membres. Nous émet-

*Intervenant
†Auteur correspondant: jean-noel.blocher@inspe-bretagne.fr

tons ainsi l'hypothèse que les SHTIS peuvent jouer la fonction de problème commun (Vinatier & Morrissette, 2015) consistant pour les acteurs du collectif pluri catégoriel de travail à produire ensemble une analyse scénarisée de l'activité située d'un formateur en entrant par ses gestes professionnels et du métier (Jorro, 2018). Un problème commun doublement pertinent, en tant qu'outil méthodologique pour les chercheurs, et en tant que dispositif de formation pour les formateurs.

Dans cette communication, nous abordons donc la coopération entre chercheurs et formateurs au sein du COREF@SHTIS-Form.Acc soutenu par l'INSPE de Bretagne.

Nous souhaitons éclairer et questionner la forme prise par cette coopération à partir de l'étude du processus de conception (Blanchouin & Blocher, 2023) de deux STHIS documentant l'activité professionnelle d'accompagnement en stage d'étudiants et/ou d'enseignants débutants. Pour chacun d'eux, le matériau recueilli provient de deux sources : le journal de bord numérique contenant les comptes rendus des échanges, les documents produits datés, l'archivage de l'ensemble des communications et des actions en dehors des moments en collectif complet ; les versions successives d'un même SHTIS. La dynamique de travail au sein de chacun des collectifs mixtes sera caractérisée par la description de la participation de ses membres (en termes d'objets, d'initiatives, de responsabilités) et des modes de la co-analyse de l'activité d'un formateur du collectif (place et nature des traces de la pratique ; place et nature des références scientifiques ou non ; caractère itératif). Pour se faire, nous distinguerons les temps de conception du SHTIS d'initialisation, de régulations successives et de clôture.

La discussion portera plus particulièrement sur les retombées du travail de ces deux collectifs mixtes pour penser et animer la formation de formateurs en recourant à des SHTIS à trois échelles : modèle de formation à l'interne de l'institut (interfécondité COREF-Plan de formation) ; partenariats avec les acteurs de l'académie (notamment autour des certifications pour devenir formateur académique ou professeur des école maître formateur) ; ouverture à l'autoformation des formateurs, néo comme aguerris (accès libre à une plateforme de podcast vidéo dédiée).

Blanchouin, A., et Blocher, J.-N. (2023). Augmenter le dialogue au sein d'un collectif mixte de travail (chercheurs, formateurs, enseignants) : discussion autour des potentialités d'un même système multimédia pour la formation des enseignants et de leurs formateurs. *Troisième congrès de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique.* Brest, 7 au 9 novembre 2023.

Blocher, J.-N, Goujon, C., Le Hénaff, C., Messina, V., et Louis, F. (2024). Les ingénieries coopératives Eléments de méthode et d'épistémologie. Dans Collectif Didactique pour Enseigner (Eds). *Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives.* Rennes : PUR, (pp.93-104).

Blocher, J.-N (2018). Comprendre et montrer la transmission du savoir. Les Systèmes Hybrides Texte-Image-Son comme lieux de production et d'écriture des phénomènes. Une illustration en Théorie de l'action conjointe en didactique. Thèse en sciences de l'éducation et de la formation. UBO.

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

Jorro, A. (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire.* Presses universitaires du Septentrion.

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

Mots-Clés: formateur d'enseignants, système hybride texte, image, son, coopération

Accompagnement des enseignants du supérieur dans la cocréation de séquences d'enseignement visant explicitement au dépassement des préconceptions de leurs étudiants, en utilisant le Formalisme du Domaine de Validité.

Renaud Theunissen * [1], Thomas Barrier [2], Julie De Saedeleer† , Frédéric Robert [3]

[1] Department of Bio, Electro And Mechanical Systems – Belgique
[2] Universite Libre de Bruxelles – Belgique
[3] Université Libre de Bruxelles (BEAMS Department) – 50 Avenue FD Roosevelt - B-1050 Brussels, Belgique

Les préconceptions en tant qu'obstacles à l'apprentissage ont été abondamment étudiées dans le passé et continuent aujourd'hui à susciter des questions de recherche en didactique. Si les définir de manière univoque reste une tâche ardue tant les points de vue divergent et parfois s'opposent entre eux, il est a fortiori encore plus rare de proposer aux enseignants des outils concrets pour aider à leur dépassement. Ce constat est d'autant plus vrai dans l'enseignement supérieur.
Les travaux menés par notre équipe de recherche sur les préconceptions nous ont conduits à concevoir une approche des connaissances scientifiques que nous avons appelée le **F**ormalisme **d**u **D**omaine de **V**alidité (FDdV). L'éclairage novateur que le FDdV nous apporte sur les préconceptions, allié à notre expérience d'enseignants, a donné lieu à une méthode pédagogique spécifiquement conçue pour aider les enseignants à faire dépasser l'obstacle des préconceptions à leurs étudiants.

La thèse que je réalise actuellement sur le sujet a pour objectif d'étudier comment transmettre cette méthode et d'aider les enseignants du supérieur à construire des scénarios pédagogiques visant au dépassement des préconceptions de leurs étudiants. Au travers d'une étude de cas de type compréhensive, notamment via l'analyse d'entretiens semi-dirigés avec 9 enseignants ayant accepté un suivi dans l'application de cette méthode, nous tentons d'apporter un éclairage sur les éléments qui permettent aux enseignants de se saisir de notre méthode du FDdV, remettant parfois en cause leurs habitudes et pratiques d'enseignement. Cette recherche-action est centrée sur la collaboration entre le chercheur (ingénieur de formation) et les praticiens de disciplines le plus souvent éloignées de la nôtre telles que les mathématiques, la chimie organique, la biologie moléculaire, l'informatique ou les sciences humaines.

Les enseignants, par leur expérience, leur vécu et les contraintes du terrain avec lesquelles ils

*Intervenant
†Auteur correspondant: julie.de.saedeleer@ulb.be

doivent composer, sont au cœur de notre démarche d'investigation. Notre attention se porte autant sur l'applicabilité de la méthode pédagogique (est-elle applicable ? produit-elle des énoncés convaincants pour les enseignants ? est-elle viable en temps et en énergie ?) que sur le vécu des enseignants tout au long de l'accompagnement que nous leur proposons (intérêts, résistances, compréhension des objectifs, ...).

La communication que nous proposons entend en particulier apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : Comment transmettre et accompagner l'utilisation du FDdV en tant que méthode pédagogique aux enseignants du supérieur ? Quelles résistances avons-nous rencontrées et comment les avons-nous surmontées ? Comment analysons-nous les changements des pratiques des enseignants que nous avons encadrés ? Quelles traces notre intervention aura-t-elle laissées dans leur pratique d'enseignant ?

Bibliographie :

Bull, S., Jackson, T. J., & Lancaster, M. J. (2010). Students' Interest in Their Misconceptions in First-Year Electrical Circuits and Mathematics Courses. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 47(3), 307-318. https://doi.org/10.7227/IJEEE.47.3.6

Hammer, D. (1996, January). Misconceptions or P-Prims: How May Alternative Perspectives of Cognitive Structure Influence Instructional Perceptions and Intentions? *Journal of the Learning Sciences,* (5), 97-127. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0502_1

Clement, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' preconceptions in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(10), 1241-1257. https://doi.org/10.1002/tea

Reuter,Y.,Cohen-Azria,C.,Daunay,B.,Delcambre,I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Représentations. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e ed., p191-196). De Boeck supérieur

Megalakaki.O et Labrell,F. (2008). Les conceptions naïves : connaissances organisées, bases des changements conceptuels. Psychologie française (54), 1-9. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2008.09.002
Kaufmann,J-C.(1996). *L'entretien compréhensif.* Nathan

Mots-Clés: Préconception, entretien compréhensif, suivi enseignant

Alliance et circonstances : construire et maintenir un cadre de réciprocité entre chercheurs et praticiens dans un contexte de remontée à l'agenda politico-médiatique de l'éducation aux médias et à l'information

François Sorin * [1,2], Barbara Fontar * † [3], Xavier Milliner * ‡

[1] Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique – Université Rennes 2 - Haute Bretagne – France
[2] Cereiso – askoria – France
[3] Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique – Université Rennes 2 - Haute Bretagne, Rennes – France

La communication s'appuie sur une action de recherche - intitulée " recherche collaborative sur les actions d'éducation aux médias et à l'information des radios associatives de Bretagne " (REC-EMI) – impliquant deux instances : d'une part *un groupe de coordination* regroupant deux chercheurs " de carrière " et le responsable de la coordination des radios associatives de Bretagne (la Corlab) ; d'autre part *un groupe de recherche* élargit à neuf salarié.e.s (*les praticien.ne.s*) en charge, au sein de leurs radios respectives, des actions socio-éducatives (*les ateliers radio*).
Cette recherche peut être qualifié de *partenariale participative* selon la typologie proposée par Yves Bonny (2017), en raison de son articulation forte avec un milieu de pratique et de l'engagement actif des praticiens dans les activités de recherche (partenariat relationnel). Il s'agissait de questionner les fondements praxéologiques des *ateliers radio* et les manières dont ceux-ci se voient mis en tension (à la fois confortés et menacés) par la remontée à l'agenda politico-médiatique de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) depuis 2015 et les attentats de Charlie Hebdo (Corroy et Froissart, 2018).

En 2022 et 2023, le groupe de recherche s'est réuni à douze reprises pour des journées de travail mêlant délibération stratégique sur la conduite de la recherche et échanges sur les sujets d'actualité du *quasi-secteur* de l'éducation aux médias. La recherche a déployé une méthodologie mixte alliant le recensement des actions socio-éducatives, des entretiens semi-directifs, deux ethnographies d'atelier radio et 9 séances *" d'analyse partagée des situations problèmes ",* que nous présenterons comme une modalité originale de recherche inspirée de l'analyse des pratiques professionnelles (Araújo-Oliveira, Chouinard & Pellerin, 2018).

En prenant acte de l'irréductible hétérogénéité des positions, des rôles et des intérêts des acteur.trice.s enagé.e.s dans cette démarche commune, la communication vise à présenter les con-

*Intervenant
†Auteur correspondant: barbara.fontar@univ-rennes2.fr
‡Auteur correspondant: xavier.milliner@corlab.org

naissances issues de la démarche mais aussi à interroger les conditions de construction et de maintien d'un *cadre de réciprocité* entre les chercheurs " de carrières " et les professionnel.le.s, à travers trois principaux axes d'analyse et de discussion.

Premièrement, nous présenterons une originalité de la recherche REC EMI, qui tient à l'implication du responsable de la Corlab dans l'instance de coordination de la recherche. D'une part la captation d'une part du budget de la recherche (appel à projet " recherche et société " porté par le conseil régional de Bretagne) par la Corlab répond aux besoins matériels de l'investissement à long terme. Et d'autre part le mandat de la coordination des radios associatives agit à chaque itération de la recherche inductive. Ce rôle – à notre connaissance, inédit dans la littérature sur les recherches collaboratives, coopératives ou conjointes – peut être analysé comme un *contre-pouvoir*, et permettra de discuter dans quelle mesure l'intégration de la représentation *politique* des personnes " mises en recherche " permet de contrer les dysmétries entre les professionnels du fond et les professionnels du front (Ravon & Ion, 2012).

Ensuite nous discuterons le rôle joué par une modalité centrale de la recherche, les séances *" d'analyse partagée des situations problèmes ",* dans la dynamique partenariale. Ces séances, animées par le groupe de coordination et construites autour de l'exposé d'une situation de travail par l'un.e des praticien.ne.s, donnent lieu à enregistrement et retranscription intégrale. Elles conduisent à l'émergence d'un matériel qualitatif qui, croisé avec les autres modalités de la recherche (entretiens et observations), est mobilisé dans l'analyse par les chercheurs " de carrière ". Mais ces séances constituent aussi, et plus immédiatement, une instance de réflexivité offrant à des pratcien.ne.s le plus souvent isolé.e.s au sein de leurs structures respectives un cadre de professionnalisation apprécié. Qu'elles s'envisagent au prisme du " contre don " ou du " double emploi ", ces séances permettent de questionner les déplacements méthodologiques à inventer (et à consentir) pour soutenir l'implication à long terme des personnes concernées dans une démarche de recherche.

Enfin, nous analyserons l'inscription *historique* de la recherche REC-EMI, en lien avec la foisonnante actualité sur le thème de l'éducation aux médias tout au long de la recherche. Laquelle a donné lieu à la rédaction d'un manifeste par les praticien.ne.s - sur le thème : *" quelle éducation aux médias entendons nous défendre ? ",* qui répond assez largement aux analyses proposés par les chercheurs quant aux orientations politiques données à l'EMI, et ce dès le début de la recherche. En lien avec les débats sur les visées transformatrices des recherches participatives, nous discuterons des manières dont *l'alliance* entre praticien.ne.s et chercheurs peut être soutenue par des perspectives axiologiques communes, inscrites dans une *séquence* politico-médiatique spécifique, dont la lecture convergente constitue alors une condition de formation du cadre de réciprocité entre chercheurs et praticien.ne.s.

Audoux C. et Gillet, A. (2011). Recherche partenariale et co-construction de savoirs entre chercheurs et acteurs : l'épreuve de la traduction, *Interventions économiques*, 43, p. 1-19.

Araújo-Oliveira, A., Chouinard, I., Pellerin, G. (2018). *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels.* Presses de l'université du Québec.

Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives : éléments d'analyse et de typologie. Dans A. Gillet & D.-G. Tremblay (dirs.), *les recherches partenariales et collaboratives* (pp. 25-44). Presses universitaires de Rennes.

Corroy L., Froissart P. (2018). L'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'éducation (2005-2017), *Questions de communication*, 34, p.173-188.

Les chercheurs ignorants (2015). *Les recherches-actions collaboratives: Une révolution de la connaissance*. Presses de l'EHESP.
Ravon, B., & Ion, J. (2012). *Les travailleurs sociaux*. La Découverte.

Mots-Clés: Recherche participative, éducation aux médias et à l'information, analyse des pratiques professionnelles

Amélioration de l'enseignement des oscillations électriques en Tunisie par la recherche-action

Ahlem Oueslati * [1], Chiraz Kilani * †

[1] ECOTIDI, Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue, ISEFC – Tunisie

L'enseignement des sciences, et plus particulièrement de la physique, constitue un enjeu crucial pour le développement des compétences analytiques et techniques des élèves en Tunisie. Cependant, l'enseignement de concepts complexes, tels que les oscillations électriques forcées, reste marqué par des défis importants, en particulier la dissociation entre les connaissances théoriques et pratiques des enseignants. Cet article propose d'examiner comment la recherche-action, couplée à l'analyse praxéologique didactique, peut améliorer cet enseignement.
L'analyse praxéologique didactique, issue des travaux en didactique des mathématiques de Chevallard (1999), offre un cadre conceptuel pertinent pour analyser les pratiques pédagogiques. Ontologiquement, la praxéologie se structure autour de quatre composantes : la tâche, la technique, la technologie et la théorie. En termes simples, une "praxéologie" désigne l'ensemble des pratiques humaines qui s'organisent pour résoudre une tâche donnée (pratique) et les justifications (théorique) qui sous-tendent ces pratiques. Cette approche permet de décrypter les dynamiques complexes entre les savoirs théoriques (le pourquoi) et les techniques mobilisées (le comment) dans un contexte d'enseignement. Dans un cadre didactique, cela signifie qu'on cherche à comprendre comment les enseignants élaborent des tâches pédagogiques, les techniques utilisées pour les mettre en œuvre, la technologie sous-jacente qui les justifie, et la théorie plus large qui les fonde.

En Tunisie, plusieurs études en didactique des sciences (Ben Salah et al., 2021 ; Bouzid et Trabelsi, 2021) soulignent un écart entre la théorie et la pratique dans l'enseignement, ce qui crée un fossé entre les pratiques des enseignants et les attentes en matière d'apprentissage. Ce problème découle de plusieurs facteurs, notamment le manque de formation pratique des enseignants, l'insuffisance des ressources pédagogiques et l'intégration limitée des approches de recherche-action dans leur formation. De plus, l'absence de matériels et d'équipements adaptés complique la mise en lien de la théorie et des applications concrètes, limitant ainsi la compréhension des élèves, tandis que les manuels scolaires obsolètes ne répondent plus aux besoins actuels de l'enseignement (Ben Amor et al., 2023 ; Zitouni et al., 2022).

La recherche-action se révèle être une solution pour répondre à ces difficultés. Elle permet aux enseignants de s'engager dans un processus réflexif où ils peuvent identifier, à travers des observations et des questionnaires, les obstacles rencontrés par les élèves et élaborer des solutions pédagogiques adaptées. Pour se faire, deux enseignants tunisien ont participé à ce travail, en observant comment les tâches sont élaborées et comment elles peuvent être ajustées pour favoriser leur apprentissage associé à un questionnaire. L'apport de l'analyse praxéologique réside

*Intervenant
†Auteur correspondant: chiraz.kilani@yahoo.fr

dans sa capacité à décomposer les pratiques des deux enseignants et à éclairer les écarts entre ce qui est prescrit par le programme et ce qui est réellement transmis. Les deux enseignants présentent des compétences pédagogiques distinctes. L'un excelle dans la connaissance des sujets, mais son approche théorique, peu interactive, peut poser des difficultés pour les élèves. En revanche, l'autre enseignant est plus efficace dans l'application pratique des concepts, favorisant l'interaction et les activités pratiques, mais doit améliorer la clarification des concepts théoriques. L'enseignement de ce second enseignant, alliant théorie et pratique, semble plus efficace pour favoriser la compréhension des élèves, comme le soutiennent plusieurs études en didactique des sciences. Pour améliorer leurs pratiques, le premier enseignant devrait intégrer davantage d'exercices pratiques et reformuler les réponses des élèves, tandis que le second devrait clarifier les concepts théoriques et diversifier les évaluations. Ces ajustements pourraient renforcer la compréhension et l'engagement des élèves. Par ailleurs, L'analyse du questionnaire met en évidence un écart significatif entre la planification des tâches par deux enseignants et leur exécution en classe. Ce décalage soulève des préoccupations sur la gestion du temps et la cohérence avec le programme officiel. Une telle désynchronisation peut provoquer de la confusion chez les élèves et entraver leur apprentissage, rendant ainsi l'enseignement moins efficace. Il est donc crucial d'assurer que la planification des enseignants soit en adéquation avec les objectifs pédagogiques pour optimiser les opportunités d'apprentissage.
En Europe, la recherche-action et l'analyse praxéologique sont bien établies, particulièrement en France, en Espagne et au Portugal, où elles sont utilisées pour former les enseignants à des pratiques réflexives et collaboratives. En France, des institutions comme le Réseau d'Innovation et de Recherche Pédagogique soutiennent activement l'intégration de ces méthodologies. En Tunisie, bien que des initiatives émergent (Smaoui et Ben Hammadi, 2020), l'intégration reste limitée et manque de soutien institutionnel. Le développement de partenariats entre établissement scolaire et universités, comme cela se fait en Europe, pourrait aider à mobiliser les compétences des chercheurs pour soutenir les enseignants et favoriser des innovations pédagogiques. Toutefois, pour que la recherche-action et l'analyse praxéologique aient un impact en Tunisie, il est essentiel de renforcer les soutiens institutionnels et d'assurer une formation continue des enseignants, tout en établissant des partenariats durables avec les universités.

Mots-Clés: Praxéologie didactique, recherche, action

Analyse de l'activité des formateurs de Réseau Canopé dans les labs'inclusifs : une approche compréhensive et collaborative ?

Azmi Sourya * [1]

[1] Azmi – Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF) – France

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une thèse CIFRE menee au sein de Reseau Canope Normandie qui vise à accompagner les equipes dans le developpement des labs inclusifs, dans une orientation de didactique professionnelle (Mayen, Olry, Pastre, 2017). Le contexte de cette thèse favorise un rapprochement entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, en vue d'une comprehension approfondie de l'activite des formateurs dans des situations de formation labs inclusifs. Ces labs resultent d'une reflexion sur la mise à disposition de ressources, d'experimentation d'usages, et de mises en place de formations centrees sur l'education inclusive. Ce dispositif evolue dans un contexte de profonde transformation de la structure, orientee vers la formation des enseignants depuis septembre 2023.

L'approche choisie repose sur une demarche de " recherche menee avec " les praticiens, et non pas " sur " eux, en adoptant un regard complice et reflexif sur leurs pratiques, plutot qu'une posture distante et evaluative (Desgagne et al., 2001). L'enjeu central de cette " recherche avec " est d'explorer les leviers et difficultes rencontres par les formateurs dans la realisation de cette nouvelle mission. Plus precisement, elle vise à repondre à deux questions : quels sont les facteurs qui, du point de vue des formateurs, facilitent ou freinent leur propre developpement professionnel dans le cadre des labs inclusifs ? Et comment ces facteurs influencent-ils, par ailleurs, le developpement professionnel des enseignants qui participent à ces formations ?

L'un des objectifs de cet accompagnement scientifique est d'aider les equipes à passer d'une approche centree sur les outils à une approche orientee sur l'activite, axee sur les situations de travail, dans une orientation de didactique professionnelle (Mayen, Olry, Pastre, 2017), qui articule analyses de l'activite et formation, et reciproquement. L'analyse de l'activite est doublement ciblee dans ce projet : d'un cote, l'activite des formateurs de Canope, et, de l'autre l'activite des enseignants impliques dans les formations des labs inclusifs. Du cote des formateurs, il s'agit d'employer une methodologie permettant d'analyser leurs gestes, postures et strategies professionnels en situation de formation au sein des labs inclusifs. Du cote des enseignants (objets et sujets des formations), il s'agit de comprendre comment leurs preoccupations professionnelles sont prises en compte, comment leur activite est analysee, et quelles situations critiques sont identifiees. Le defi à visee didactique professionnelle est de recueillir des traces d'activites des formateurs de Canope afin de comprendre quelles traces d'activite des enseignants ils prennent en compte dans leurs formations au sein des labs inclusifs.

*Intervenant

Pour y parvenir, nous employons une demarche de recherche orientee activite, qui vise à comprendre les ajustements ergonomiques que deploient les mediateurs-formateurs face à la transformation de leurs missions et à la restructuration de leurs postes, ainsi que les ajustements pedagogiques qu'ils conçoivent. Toutefois, l'etude de ces ajustements ne peut se faire sans la participation des acteurs concernes, ce qui constitue le defi de cette " recherche avec " ou " le defi d'une recherche collaborative (qui est) de developper un dispositif susceptible de favoriser la discursivite du savoir d'action, tenu pour tacite "

Cette communication propose de presenter les premières etapes d'une approche methodologique en didactique professionnelle (DP) visant à relever ce defi, en s'appuyant sur la methode de l'entretien d'auto-confrontation (EAC), qu'il soit simple ou croise. Ces entretiens sont menes avec des mediateurs-formateurs de Reseau Canope Normandie, impliques dans des actions de formation à destination des enseignants, aussi bien dans le cadre de leur formation initiale (au sein des INSPE) que continue (en atelier Canope). Cette methodologie d'analyse du travail repond au defi souleve par Morrissette (2015) puisqu'elle consiste à devoiler les dimensions tacites de l'activite des formateurs " en les incitant à revenir sur leur propre activite dans une demarche reflexive retrospective " (Pastre, 2011, p.183). L'EAC croise vient enrichir cette reflexion en favorisation " l'emergence de disputes professionnelles vectrices potentielles de developpement professionnel " (Clot, 2000, p.183). Cette approche methodologique ne se limite pas à la comprehension de l'activite professionnelle ; elle cherche egalement à la conceptualiser et à identifier les apprentissages que les praticiens peuvent en tirer (Morrissette et Vinatier, 2015). Il s'agit en ce sens d'une demarche de recherche comprehensive realisee " avec " les formateurs, mais aussi " pour eux " dans une perspective de developpement professionnel.

En somme, notre demarche se distingue des recherches collaboratives definies par Desgagne ou Morrissette, lesquelles reposent sur des critères specifiques. Notre approche prend davantage la forme d'une recherche " avec " en adoptant une methodologie qui s'appuie sur le point de vue des praticiens quant à leurs propres pratiques (Desgagne et al., 2001), afin de co-construire de nouvelles connaissances basees sur leur comprehension de leur activite et favoriser une reflexivite conjointe. En ce sens, notre demarche cherche à engager les acteurs dans une demarche de didactique professionnelle, ouvrant ainsi la voie à un nouveau modèle de formation continue des enseignants, axe sur l'activite et les situations de travail. Sur le plan scientifique, cette recherche enrichit nos connaissances sur la professionnalisation des acteurs dans des metiers mouvants et approfondit la comprehension de l'activite des formateurs dans un contexte inclusif.

References bibliographiques :

Clot, Y. (2000). Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. La Decouverte.

Desgagne, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en education: un rapport nouveau à etablir entre recherche et formation. Revue des sciences de l'education, 27(1), pp. 33–64. https://doi.org/10.7202/000305ar

Mayen, P. Olry, P et Pastre, P. (2017). Chapitre 23. L'ingenierie didactique professionnelle. In Carre, P. et Caspar, P. Traite des sciences et des techniques de la Formation, 4e edition, pp. 467-482. Paris, Dunod.

Morrissette, J (2015). Une analyse interactionniste de la complementarite des positions de savoir en recherche collaborative. Carrefours de l'education, 39, pp. 103-118. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0103.

Pastre, P. (2011). Chapitre 6. Les metamorphoses de la conceptualisation dans l'activite professionnelle. In : Pastre. La didactique professionnelle Approche anthropologique du developpement chez les adultes (pp.183-218). Presses Universitaires de France. shs.cairn.info/la-didactique-professionnelle–9782130585466-page-183?lang=fr

Vinatier, I, et Morrissette, J (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. Carrefours de l'education, 39, pp. 137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137.

Mots-Clés: Didactique Professionnelle, Recherche Avec, Formateurs Canopé

Analyse de rétroactions post-leçon outillées à l'aide d'une grille d'observation portant sur les stratégies de gestion de classe des futurs enseignants

Laëtitia Delbart *† [1], Marie Bocquillon , Christophe Baco , Antoine Derobertmasure

[1] Université de Mons – Belgique

A travers le monde, la formation des enseignants à des compétences professionnelles, dont la gestion de classe, avec un haut degré de maitrise, représente un enjeu sociétal majeur pour favoriser un enseignement équitable ainsi que pour favoriser la rétention des enseignants. En effet, la compétence à gérer la classe est une condition préalable à l'apprentissage du plus grand nombre d'élèves (Dufour, 2010). Néanmoins, elle reste l'une des difficultés majeures des enseignants, novices en particulier. Ces difficultés en gestion de classe sont dues à différents facteurs tels qu'une formation insuffisante (Gaudreau & Frenette, 2014) ou des représentations erronées du métier et de ses composantes (Chouinard, 1999).
La simulation constitue une activité de formation pratique importante pour préparer les futurs enseignants à leurs stages et à l'exercice de leur futur métier (e.g. Hattie, 2009). Il importe que les activités de simulation soient suivies de débriefings permettant aux futurs enseignants de porter un regard réflexif sur leur pratique. Or, des recherches ont montré que les futurs enseignants éprouvent des difficultés à porter un regard réflexif objectif sur leur pratique, même lorsqu'ils sont confrontés à l'enregistrement vidéo de celle-ci (e.g. Auteur D, 2012).

Face à cet enjeu, cette communication présente un dispositif de rétroaction vidéo innovant mené avec de futurs enseignants lors de l'année académique 2023-2024 dans une université belge francophone. Lors des séances de micro-enseignement et de visites de stage, le formateur a codé en direct les gestes professionnels de gestion de classe mis en œuvre par les futurs enseignants. Ce codage a été réalisé sur base d'une grille d'observation insérée dans un logiciel. L'ensemble des données est synchronisé à la vidéo de la prestation et permet d'alimenter la rétroaction de chaque futur enseignant d'observations précises synchronisées à sa vidéo.

Le but de cette recherche est d'analyser les traces de réflexivité des futurs enseignants et les interventions du formateur. Pour ce faire, les rétroactions ont été retranscrites et analysées grâce au logiciel Nvivo. Les propos des futurs enseignants ont été analysés de deux manières : le niveau de réflexivité (Auteur D, 2012) et les stratégies de gestion de classe mentionnées (Auteur A et al., 2023). Les propos du formateur ont été analysés sur base d'une grille construite de manière itérative afin de refléter les fonctions de son propos (e.g Auteur C et al, 2023). D'autres variables

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

sont également relevées telles que la prise de parole.
Les premiers résultats basés sur les rétroactions en situation de simulation (micro-enseignement) montrent un déséquilibre dans " le temps de parole ", le formateur ayant un temps de parole plus long. Ce résultat est d'autant plus surprenant que les futurs enseignants ont plus tendance à prendre la parole que le formateur lors de ces rétroactions post-simulation. Concernant les processus réflexifs les plus mobilisés par les futurs enseignants, ceux-ci concernent principalement le premier niveau de réflexivité avec la narration, le questionnement et la prise de conscience. Quant aux interventions du formateur, elles visent majoritairement à décrire une situation, à donner un feedback et à former les futurs enseignants à certains gestes professionnels.

Mots-Clés: Gestion de classe, réflexivité, formation initiale

Analyser le travail des AESH référents : une démarche compréhensive avec les praticiens

Clara Vielcanet * [1]

[1] Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Caen Normandie, Eric Saillot, Laurence Leroyer – France

Argumentaire :
Les AESH sont actuellement la troisième profession la plus représentée au sein des établissements scolaires (Le Bail, 2022). Ils ont vu leur nombre être multiplié par six en douze ans (Chevalier et al., 2023). Malgré la présence de formations (initiales et continues), ils conservent certains besoins professionnels. Ainsi, l'Education Nationale a mis en place, à la rentrée 2020, la fonction d'AESH référent afin d'apporter " *(...) aide et soutien aux accompagnants d'élèves en situation de handicap (...)* "(1). Elle est exercée par des AESH, sous conditions d'expérience, qui bénéficient d'un temps de décharge et d'une indemnisation de fonction.

Les membres de l'action 3(2) du Troisième Programme d'Investissement d'Avenir 100% Inclusion, un Défi, un Territoire (PIA 3 100% IDT) ont identifié un besoin de formation pour les AESH référents. Le projet de recherche doctorale a donc émergé, avec l'objectif d'analyser le travail de ces praticiens, en vue de la construction d'une formation ajustée à leur activité effective. L'approche de la *didactique professionnelle*(3) (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) a été choisie car un de ses usages (l'analyse du travail préalable à la formation) correspond à l'objectif de la recherche.

Cette recherche, orientée activité, se situe dans une approche compréhensive(4) du travail *avec* les praticiens. Elle s'inscrit donc dans les recherches *avec* les professionnels et peut-être considérée comme une recherche collaborative, puisqu'elle s'appuie sur l'élément fondateur de ces recherches, qui repose " *(...) sur la participation et l'implication des professionnels eux-mêmes dans le processus de recherche.* " (Vinatier, et Morrissette, 2015, p.144), sans toutefois adopter l'entièreté de la procédure des recherches collaboratives. L'analyse du travail nous amène à mobiliser cette modalité à des fins éthiques et scientifiques. Effectivement, pour une analyse effective de l'activité des AESH référents, nous devons accéder à leurs préoccupations professionnelles et en inférer des activités emblématiques et/ ou critiques. Ainsi, les AESH référents ont été impliqués dans la construction du protocole de recueil de données, dans sa mise en œuvre, ainsi que dans son analyse.

Cette communication vise à questionner la réalisation et les apports d'une recherche collaborative en analyse du travail, orientée didactique professionnelle.

Elle présentera, dans un premier temps, la démarche de recherche collaborative de l'analyse du travail des AESH référents dans une approche didactique professionnelle. Guidée par la distinc-

*Intervenant

tion tâche / activité, la recherche a d'abord analysé les tâches prescrites, attendues et redéfinies (Rogalski, 2003), puis l'activité effective des AESH référents. Pour l'analyse de l'activité, les premiers entretiens " préparatoires ", avec les AESH référents, ont permis de présenter la recherche, de susciter ou non leur engagement, de définir les attentes mutuelles et d'ajuster le protocole de recueil de données. S'en ai suivi la réalisation de photo-elicitation interview**(5)** (Ndion & Rémy, 2018) où les AESH référents ont pris trois à quatre photos de ce qui représente, pour eux, leur fonction de référent, ceci afin d'engager le discours sur leur activité et d'apporter des éléments de compréhension de leur fonction. Les praticiens sont ici auteurs des photographies et s'engagent dans un processus descriptif de leur activité en présence de la chercheuse. Enfin, les *focus group* ont été mobilisés, afin d'inviter les AESH référents à réaliser une analyse portant sur leurs pratiques. Ils adoptent ici une posture réflexive à travers les différentes étapes du *focus group* (modélisation de son activité, mise en commun, critiques des conceptualisations de la chercheuse).

Dans un second temps, la communication abordera les apports de cette recherche collaborative, à travers, notamment, la mobilisation des *focus group*. Les savoirs coconstruits pour la recherche seront exposés ainsi que les effets sur le développement professionnel des praticiens.

Bibliographie :

Chevalier, C., Imbert, A., & Jacquot, A. (2023). Qui sont les aesh? Morphologie professionnelle et"prolétarisation" del'éducation. *Empan*, 132, 35-42. https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/empa.132.0035.

Le Bail, J. (2022). De l'AVS à l'AESH. Quelle professionnalité, quel rôle dans l'éducation inclusive ? *Administration & Éducation*, 173, 111-116. https://doi.org/10.3917/admed.173.0111.

Ndion, L-C., & Rémy, E. (2018). Joindre l'image à la parole pour comprendre le sens culturel des pratiques : Ce que révèle la photo-élicitation. *Recherche et Applications en Marketing*, 33 (3), 66-89. https://doi.org/10.1177/0767370118773301

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 23(3), 343–388.

Vinatier, I, & Morrissette, J (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, pp. 137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137.

(1) Arrêté du 29 juillet 2020 relatif aux missions et aux conditions de désignation des accompagnants des élèves en situation de handicap référents prévus à l'article L. 917-1 du code de l'éducation

(2) " Construire des formations partagées au sein du pôle "

(3) " *La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles.* " (Pastré et al., 2006, p.145).

(4) " *Une approche compréhensive vise à rendre compte du sens que les professionnels donnent*

à leurs pratiques et des logiques qui les sous-tendent. " (Vinatier et Morrissette, 2015, p.144-145).

(5) " *(...) dispositif méthodologique (qui) rend compte d'une co-production et d'une co-construction des données visuelles. Sujets et chercheur(s) se penchent sur les mêmes photos, les regardent, les commentent et les interprètent.* " (Ndion et Rémy, 2018, p.67).

Mots-Clés: didactique professionnelle, AESH référents, recherche avec

Apprentissage graphomoteur et neurones miroirs

Najat De Rivière Boumehraz * [1]

[1] Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs – CY Paris université, INSPE de l'académie de Versailles CYU Cergy-Paris université – France

L'apprentissage graphomoteur nécessite de nombreuses heures d'entraînement et implique une maîtrise fine de diverses compétences, notamment cognitives, perceptivo-motrices, attentionnelles et linguistiques (Blote et Hamstra-Bletz, 1991 ; Zesiger, 1995 ; Vinter et Zesiger, 2000 ; Bara et Gentaz, 2010). Cette combinaison rend cet apprentissage particulièrement complexe et difficile. Ce n'est qu'après un long processus d'acquisition des programmes moteurs que le jeune scripteur peut reproduire les signes graphiques avec précision et fluidité. Dans les premières étapes de l'apprentissage, l'écriture consiste principalement à copier des modèles, ressemblant davantage à une tâche de dessin (Jolly & Gentaz, 2013). Des recherches montrent que l'entraînement avec un modèle dynamique est plus bénéfique pour l'acquisition des compétences graphomotrices qu'avec un modèle statique (Vinter & Chartrel, 2010 ; Wright et al., 1980). Ces études ont comparé l'apprentissage graphomoteur entre un modèle statique et un modèle dynamique, l'un illustrant le tracé en mouvement et l'autre montrant un expert réalisant la lettre. Nous nous sommes alors interrogés sur lequel de ces modèles dynamiques favorise le mieux l'apprentissage graphomoteur, une réflexion inspirée par la découverte des neurones miroirs dans la littérature neuroscientifique.

En effet, le cerveau humain est équipé d'un système de neurones miroirs (Guillain & Pry, 2012 ; Rizzolatti, 2006). Les chercheurs ont constaté que ces neurones s'activent non seulement lorsque nous réalisons une action, mais aussi lorsque nous observons une autre personne accomplir la même action (Rizzolatti, 2006). Le rôle de ce système est d'établir un mécanisme de transfert de la description visuelle de l'action observée, traitée dans le cortex visuel, vers les zones motrices du cerveau (Guillain & Pry, 2012 ; Rizzolatti, 2006). Rizzolatti (2008) précise que ces neurones produisent une copie motrice interne de l'action observée, facilitant ainsi sa reproduction. Toutefois, cette activation n'est pertinente que si l'action est effectuée par un individu de la même espèce que l'observateur (Buccino et al., 2004). En effet, des études ont montré que l'activation des neurones miroirs est plus intense chez l'homme lorsque l'action est réalisée par un congénère plutôt que par un animal (Buccino et al., 2004). Dès lors, un modèle où l'on observe la main d'un expert en train d'écrire favorise-t-il plus l'apprentissage graphomoteur qu'un modèle dynamique qui ne montre que le mouvement du tracé ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons élaboré une méthodologie quasi expérimentale de type avant-après, permettant de comparer les indicateurs d'écriture avant et après l'entraînement. Nous avons ciblé des indicateurs quantitatifs, tels que la durée du tracé, la longueur du tracé, la pression et la vitesse du tracé, ainsi qu'un indicateur qualitatif : la lisibilité,

*Intervenant

utilisée pour évaluer la rétention des lettres à la fin de l'entraînement.

Quarante-huit adultes, sans aucune connaissance préalable du système graphique arabe (26 hommes et 22 femmes), ont été sélectionnés pour cette étude. Les participants ont copié des lettres arabes à partir de trois types de modèles de présentation : un modèle statique (modalité témoin), un modèle dynamique illustrant uniquement la dynamique du tracé, et un modèle dynamique montrant la main d'un expert en train d'écrire. Ce processus s'est déroulé en deux phases distinctes : un prétest et un posttest. À la fin du posttest, les sujets ont été invités à reproduire les lettres qu'ils avaient retenues.

Les données concernant les paramètres d'écriture ont été recueillies à l'aide de la tablette graphique Wacom Pro et traitées avec le logiciel EcritureSuite4D (Gilhodes, 2021). La rétention a été analysée à partir des traces produites par les participants. Pour établir si une lettre avait été correctement mémorisée, il a été nécessaire d'évaluer sa lisibilité. Le codage a été réalisé par dix experts en arabe.

Les résultats ont révélé que la vitesse, la durée et la pression, étaient significativement influencés par le type de modèle de présentation après l'entraînement. Par exemple, la durée du tracé a considérablement diminué avec la modalité dynamique incluant la main. Concernant la rétention, il a été démontré qu'il existait un effet significatif de la modalité de présentation sur le nombre de lettres mémorisées. En effet, les lettres présentées avec le modèle dynamique incluant la main ont été mieux mémorisées que celles des autres modalités. Cela nous amène à conclure que la présence de la main d'un expert en train d'écrire a peut-être activé les neurones miroirs, facilitant ainsi la rétention de ces lettres. Pour confirmer ce résultat, il est essentiel de comparer l'apprentissage de l'écriture à partir d'un modèle dynamique avec la main à un modèle dynamique où un bras robot trace les lettres. Nous avons essayé de mener cette étude, mais le bras de robot à notre disposition ne permettait pas d'exécuter les mouvements fins nécessaires à l'écriture.

Bibliographie :

Bara, F., & Gentaz, E. (2010). Apprendre à tracer les lettres: Une revue critique. *Psychologie Française*, *55*(2), 129-144. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2010.01.001

Blöte, A. W., & Hamstra-Bletz, L. (1991). A Longitudinal Study on the Structure of Handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, *72*(3), 983-994. https://doi.org/10.2466/pms.1991.72.3.983

Turnover. *Journal of applied social psychology*, *32*(10), 2089-2113.

Buccino, G., Lui, F., Canessa, N., Patteri, I., Lagravinese, G., Benuzzi, F., Porro, C. A., & Rizzolatti, G. (2004). Neural Circuits Involved in the Recognition of Actions Performed by Nonconspecifics: An fMRI Study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *16*(1), 114-126. https://doi.org/10.1162/0898929

Gilhodes, J.-C. (2021). *Ecriture Suite 4D Références* (Logiciel).

Guillain, A., & Pry, R. (2012). D'un miroir l'autre. Fonction posturale et neurones miroirs. *Bulletin de psychologie*, *Numéro 518*(2), 115-127. https://doi.org/10.3917/bupsy.518.0115

Jolly, C., & Gentaz, E. (2013). Évaluation des effets d'entraînements avec tablette tactile destinés à favoriser l'écriture de lettres cursives chez des enfants de Cours Préparatoire. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *20*(1), 495-512. https://doi.org/10.3406/stice.2013.1080

Rizzolatti, G. (2006). Les systèmes de neurones miroirs. *Paper delivered at the Paris Academy of Sciences, December*, *12*, 1371-1381.Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2001). *Neurophysiological mechanisms and imitation of action.* *2*(September), 1-10.

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Neurones miroirs (Les).* Odile Jacob.

Vinter, A., & Chartrel, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. *Learning and Instruction*, *20*(6), 476-486. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.001

Wright, C. D., & Wright, J. P. (1980). Handwriting: The effectiveness of copying from moving versus still models. *Journal of Educational Research*, *74*(2), 95-98. https://doi.org/10.1080/00220671.1980.1088

Zesiger, P. (1995). *Écrire: Approches cognitive, neuropsychologique et développementale.* FeniXX.

Zesiger, P. E., Deonna, T., & Mayor, C. (2000). L&#039 L' acquisition de l'écriture. *Enfance*, *53*(3), 295. https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3186

Mots-Clés: Apprentissage graphomoteur, neurones miroirs, modalité dynamique

Approche socio-clinique et co-construction du savoir : vers un dispositif de recherche collaboratif pour les formateurs en soins infirmiers.

Gilles Bouthe * [1]

[1] École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université, cy Cerg – France

Nous souhaitons dans cette communication de porter un regard sur un dispositif de recherche d'orientation socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2003) mis en place dans le cadre d'un travail doctoral ayant pour objet les formateurs des Instituts de Formations en Soins Infirmiers (IFSI).
Cette recherche doctoral nous a interrogé en tant que chercheur mais aussi comme praticien, sur notre rapport à notre objet de recherche et à notre terrain de recherche qui est aussi notre lieu professionnel, ainsi qu'aux matériaux générés. Cette singularité de praticien chercheur n'est pas sans générer des tensions par un chevauchement entre l'objet d'étude et la conduite de la recherche révélant toute " l'implexité " de telles postures (De Lavergne, 2007). Cette alternance entre deux statuts, celui du professionnel aguerri et celui du chercheur débutant a été révélateur de multiples implications.

Un premier dispositif de recherche envisagé n'a pas été sans produire des tensions internes induites par le traitement d'un matériau qui est devenu parfois angoissant pour le chercheur (Devereux, 2012). Inspiré d'un modèle classique, il s'agissait de mettre en place une série d'entretiens qualitatifs semi-directifs où le chercheur se positionnait avec une ascendance et cherchait à catégoriser les rôles des professionnels. Ceci n'a pas été sans morceler la vie des sujets lors du recueil des données effectuées par le chercheur. Les savoirs ainsi produits ont écarté la contextualisation et la diversité des réalités vécues, tout en renvoyant sans doute aux acteurs sociaux des images d'eux-mêmes qui les enferment dans une catégorie sociale " désignée ". En effet, avec un tel dispositif ils se construisent et se positionnent ainsi selon des représentations " naturalisées " pour parler d'eux-mêmes, des autres et de leur monde (Monceau & Soulière, 2017).

Une réflexion a permis d'identifier que le chercheur qui travaille avec des sujets est aussi un sujet, ce qui implique des transferts entre les sujets engagés dans la recherche (Buznic-Bourgeacq, 2021). Il a été nécessaire de refonder le dispositif de recherche en impliquant les participants dans une démarche conjointe entre le chercheur et les formateurs " informateurs " favorisant ainsi un recul critique sur leur propre activité (Guerin, 2022). Pour mener à bien ce processus, il a été essentiel d'établir un climat de coopération et de familiarisation mutuelle, nécessaire pour une participation authentique et une co-construction du savoir. Cette démarche a conféré aux résultats notre recherche une dimension pratique. Elle a permis aux professionnels de mieux percevoir la valeur de leur métier au sein de leur institution et de confirmer son importance dans

*Intervenant

un contexte parfois peu valorisant.

En somme, la mise en place de cette recherche collaborative représente une approche transformative qui engage les professionnels en tant que co-constructeurs de savoir. Elle leur permet de mieux appréhender leur propre pratique dans un cadre institutionnel, tout en évitant une subordination à une autorité scientifique externe. Elle permet au chercheur de recueillir un nouveau matériau issu d'une approche différente des modèles dominants. Aussi, cette démarche vise une démocratisation de la production du savoir tout en favorisant la valorisation des connaissances issues du terrain et une intégration des perspectives professionnelles, indispensables pour la création d'un savoir véritablement ancré dans la réalité professionnelle.

Après avoir cerné les aspects qu'ont pris l'implication du doctorant " praticien-chercheur " par une démarche de recherche classique, nous décrirons comment nous avons élaboré notre dispositif de recherche afin de favoriser la participation des professionnels. Enfin, nous identifierons les aspects révélateurs sur les matériaux produits lors de notre démarche de recherche collaborative ainsi que les effets induits sur la pratique professionnelle des participants.

Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines.* Champ social.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. Recherches qualitatives, 3, 28-43.

Devereux, G. (1967/2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement.* Flammarion.

Guérin, J. (2022). Intérêt de la recherche pour les acteurs du terrain d'enquête : apports, apprentissages, transformations. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (p. 125-142). Éditions Raison et Passions.

Monceau, G. (2003). *Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle.* L'Harmattan.

Monceau, G & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 45, 1-16.
2.12.0.0

Mots-Clés: Recherche collaborative, Doctorant Praticien Chercheur, Développement des pratiques professionnelles

Appropriation d'un programme d'enseignement de la lecture : freins et leviers rencontrés par les enseignants dans le contexte des Écoles en Dispositif d'Ajustement

Jessica Penneman * [1], Marielle Wyns * † , Anouk Dumont * ‡

[1] Cripedis – UCLouvain-Place Cardinal Mercier 14/L3.06.02 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Depuis plusieurs années, le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) est au cœur de profondes réformes visant à répondre aux défis actuels de l'enseignement en Belgique : réduire le taux de redoublement scolaire, l'écart des performances entre élèves et entre écoles, les inégalités scolaires et renforcer la qualité de l'enseignement. Ces initiatives, incarnées notamment par le Pacte pour un enseignement d'excellence, s'inscrivent dans une volonté plus globale d'améliorer le système éducatif de l'enseignement obligatoire.
Pour atteindre cet objectif, plusieurs actions stratégiques sont progressivement mises en place au sein des établissements scolaires, avec un accent particulier sur le changement de pratiques pédagogiques, le développement professionnel des enseignants et le déploiement de la collaboration au sein des équipes éducatives. Ces actions se traduisent par l'introduction, au sein de chaque école, d'un " Plan de pilotage " définissant des objectifs spécifiques identifiés sur la base d'une évaluation de ses difficultés et de ses forces (Renard et al., 2021).

Depuis 2020, des écoles rencontrant des difficultés importantes et nécessitant un accompagnement rapproché font l'objet d'une attention particulière. En effet, ces " Écoles en Dispositif d'Ajustement " (EDA) sont identifiées comme " présentant un écart significatif de performance par rapport à la moyenne des écoles et devant élaborer un dispositif d'ajustement " (FWB, 2021, p. 2) et bénéficient de ressources supplémentaires permettant d'atteindre des objectifs d'ajustement. Parmi ces ressources, citons la possibilité, pour ces établissements scolaires, de participer à des recherches-actions visant à prendre en charge les difficultés identifiées.

Mais la mise en place de telles recherches représente un véritable défi. En effet, même si la recherche-action offre de nombreux avantages (développement d'une réflexion sur sa pratique, co-analyse des difficultés rencontrées, partage de ressources...) et semble adaptée aux besoins de ces écoles aux profondes difficultés, elle représente toutefois un investissement important de la part des enseignants : développement d'une relation de confiance, développement d'un sentiment d'efficacité personnelle parfois fragile en raison du contexte particulier, changement de conceptions et de pratiques d'enseignement, appropriation de nouveaux dispositifs parfois éloignés de ses pratiques habituelles ou de sa formation initiale, articulation des activités avec sa planification d'année, etc. À ce défi, s'ajoutent les nombreux changements induits par le Pacte pour un

*Intervenant
†Auteur correspondant: marielle.wyns@uclouvain.be
‡Auteur correspondant: anouk.dumont@uclouvain.be

enseignement d'excellence et l'entrée parfois non volontaire des enseignants partenaires.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le projet de recherche " La lecture et l'écriture au cœur de la réussite de la 5e primaire à la 2e secondaire ". Intégré depuis 2020 au sein des EDA, ce projet vise à soutenir trois cohortes d'enseignants dans la mise en œuvre d'un programme d'enseignement de la lecture. Fondé sur deux outils didactiques validés par la recherche (*Lirécrire pour apprendre* et *Lector & Lectrix*), ce programme vise à prendre en charge, de manière spiralaire, les difficultés de lecture qui font obstacle à la réussite scolaire des élèves de la fin du primaire et du début du secondaire dans toutes les disciplines.

Cette communication s'intéresse au processus de changement de pratiques pédagogiques amorcé dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Inscrit dans une recherche qualitative longitudinale, elle étudie spécifiquement la manière dont les enseignants s'approprient le programme d'enseignement de la lecture mis en place durant trois années consécutives.
Dans le cadre de cette communication, nous définirons brièvement l'implémentation (Slavin, 2008 ; James-Burdumy et al., 2012) et l'appropriation (Penneman et al. 2016) de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture et présenterons les facteurs qui influence ce processus (Cèbe et Goigoux, 2007 ; Dupriez, 2015). Nous décrirons ensuite le contexte spécifique dans lequel s'inscrit notre projet de recherche : le dispositif d'ajustement proposé à certaines écoles par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Après avoir présenté le design de recherche et la méthode d'analyse des données collectées auprès des 74 enseignants impliqués dans le projet, nous examinerons – sur la base des données collectées aux différentes étapes du projet – les freins et les leviers rencontrés par ceux-ci dans ce processus d'appropriation. Enfin, nous mettrons en lumière les facteurs qui facilitent ou entravent l'adoption de nouvelles pratiques, dans un contexte où l'amélioration des compétences en lecture, dans toutes les disciplines, est une priorité.

Mots-Clés: appropriation, développement professionnel, programme d'enseignement

Appréhender les relations école-familles sans craindre le conflit : l'intérêt d'une recherche-action longitudinale

Stefanie Rienzo *† [1], Valerie Hutter * ‡ [2]

[1] Université de Genève – Suisse
[2] Université de Genève – Suisse

Aujourd'hui, l'institution scolaire prône des relations suivies entre l'école et les familles afin de lutter contre l'échec et les inégalités scolaires (Périer, 2019), et de favoriser le bien-être et le développement personnel de chaque enfant (Feyfant, 2014). Néanmoins, compte tenu de la pression toujours plus forte pour obtenir de bons résultats scolaires (Prokofieva et al., 2017), il n'est pas étonnant que la recherche mette en évidence les difficultés et les tensions rencontrées par les acteurs et actrices pour collaborer (Conus & Ogay, 2020 ; Payet, 2017 ; Rienzo, 2024). Dans ce contexte, ainsi que dans notre pratique de chercheuses et formatrices, nous constatons une crainte récurrente du conflit avec les parents. Avant même de les rencontrer, les parents apparaissent souvent comme des *adversaires* à combattre ou des *inspecteurs du travail* à convaincre. En outre, la majorité des membres du corps enseignant ont une représentation négative du rôle éducatif des parents (Asdih, 2012 ; Ogay, 2006) : ils seraient soit " démissionnaires ", soit " envahissants ". Les enseignant-es peuvent alors se sentir dépassé-es par une nouvelle tâche relationnelle qui leur demande de compenser les manquements des parents ou de gérer leurs demandes excessives, soulignant ne pas être suffisamment formé-es à cette activité qu'elles/ils considèrent difficile (Payet & Giuliani, 2014).

Malgré la mise en évidence de ces constats depuis les années 1990 par la littérature scientifique – francophone et internationale – en sciences de l'éducation, peu d'améliorations sont visibles sur le terrain alors que les relations école-familles font partie du travail enseignant au quotidien (Tardif & Lessard, 1999) et qu'elles sont considérées comme étant bénéfiques pour la réussite des enfants (Maubant & Leclerc, 2008). Nous partons de l'hypothèse que le manque de recherches participatives dans le domaine, notamment dans le contexte de l'enseignement primaire genevois, pourrait expliquer cette absence d'améliorations. En effet, les enseignant-es sont généralement méfiant-es vis-à-vis de la recherche : " on la décrit volontiers comme l'apanage de (celles et) ceux qui n'ont jamais mis les pieds dans une classe, mais donnent des conseils (c'est le rejet classique du savoir académique et l'éternelle guerre théorie-pratique) " (Bovey, 2016, p. 120). Pourtant, ce type de recherche visant la collaboration entre le terrain, la formation et la recherche permettrait la construction de connaissances scientifiques et le développement professionnel autant que le développement d'outils utiles à la formation, en installant un rapport plus symétrique entre chercheurs/euses et praticien-nes (Vinatier & Morrissette, 2015). Il semble ainsi nécessaire de développer de nouvelles recherches qui considèrent les savoirs d'expériences aussi utiles que les savoirs scientifiques pour comprendre et transformer les situations de travail et les " savoir-agir

*Intervenant
†Auteur correspondant: stefanie.rienzo@unige.ch
‡Auteur correspondant: Valerie.Hutter@unige.ch

" (Uwamariya & Mukamurera, 2005), intégrant pleinement les praticien-nes dans la recherche et la réflexion.

L'objectif de notre communication est alors de montrer l'intérêt d'une recherche-action longitudinale qui donnerait aux étudiant-es et aux enseignant-es des clés de compréhension et d'analyse des relations vécues avec les parents de leurs élèves pour mieux les appréhender et ainsi se sentir plus armé-es dans la pratique quotidienne de leur métier. Dans un premier temps, nous identifierons quelques-unes des craintes des étudiant-es et des enseignant-es au sujet du travail avec les parents, et mettrons en évidence la manière dont les représentations négatives qu'elles/ils ont vis-à-vis des relations école-familles et leur crainte du conflit se manifestent et s'entretiennent dès la formation initiale des enseignant-es du primaire. Dans un deuxième temps, nous discuterons de l'intérêt d'une recherche-action longitudinale impliquant étudiant-es et enseignant-es au service de la professionnalisation des relations école-familles. Cela permettrait de mieux comprendre l'évolution de leurs représentations et de les suivre dès leur entrée en formation jusqu'à leur entrée dans le métier. Il s'agirait de collaborer et de réfléchir avec ces derniers/ères dans le but de transformer ce " cercle vicieux " en " cercle vertueux " pour que les relations école-familles puissent réellement atteindre leur objectif initial, la lutte contre l'échec et les inégalités scolaires.

Les données qui serviront de base à notre analyse se composent de deux types de matériaux différents. Le premier concerne des observations participantes réalisées en formation initiale des enseignant-es dans le canton de Genève. Le deuxième, quant à lui, concerne une recherche doctorale (Rienzo, 2024) portant sur la construction ordinaire de la collaboration école-familles, également menée dans l'enseignement primaire genevois.

Références bibliographiques :

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations, 16*, 34-52. https://doi.org/10.7202/1012800ar

Bovey, L. (2016). Tenir en équilibre... Chercheur de l'intérieur et élèves réintégrés en classe ordinaire. In J.-P. Payet (Ed.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 117-136). Presses Universitaires de Rennes.

Conus, X., & Ogay, T. (2020). Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : effet-miroir d'extension et de restriction de rôles. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)* (p. 51-68). Édition des archives contemporaines.

Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ?* Note de Veille de l'IFÉ. http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse

Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivee (Eds.), *Construire une " communauté éducative ". Un partenariat famille-école-association* (pp. 23-36). De Boeck.

Ogay, T. (2006). Écoles de ville et écoles de campagnes, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants.*Formation et pratiques d'enseignement en question, 4*, 35-53. https://susi.usi.ch/global/documents/306459

Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique.* De Boeck.

Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés, 34*, 55-70. https://doi.org/10.3917/es.034.0055

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

Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérold J.-F., & Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations, 18*, 121-134. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657

Rienzo, S. (2024). *La construction ordinaire de la collaboration école-familles. Ethnographie des conceptions et des pratiques enseignantes dans le contexte de l'enseignement primaire genevois* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Genève.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Presses de l'Université Laval.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de " développement professionnel " en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 133-155. https://doi.org/10.7202/012361ar

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137

Mots-Clés: Relations école familles, formation initiale et continue, recherche action

Ce que l'étude des systèmes d'instruments des enseignants nous révèle: débat et réflexions méthodologiques

Olivier Leyh * [1], Charlotte Dejaegher *

, Patricia Schillings [2]

[1] Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants - ULiège – Belgique
[2] ADPE, Université de Liège – Suisse

Description de la thématique

Les outils didactiques utilisés par les enseignants pour accomplir les différentes tâches d'une même situation constituent ce que l'on appelle leur système d'instruments, un ensemble complexe et étendu de ressources variées (Boumaud, 2006). Ces systèmes sont dynamiques et se modifient régulièrement à la suite de l'introduction de nouveaux artefacts (Munoz & Bourmaud, 2012). À l'intérieur de ces systèmes, les instruments interagissent selon des relations de complémentarité (ils apportent chacun une contribution spécifique pour atteindre un objectif fixé), de redondance positive (ils offrent des alternatives pour parvenir au même résultat) ou de redondance négative (ils sont employés simultanément pour le même but, au risque de faire perdre de l'efficience à l'activité) (Vidal-Gomel, 2002).

Analyser ces relations est essentiel pour comprendre le fonctionnement des systèmes d'instruments, ce qui présente à nos yeux plusieurs intérêts, tant en recherche fondamentale qu'en recherche appliquée. Bien que la littérature montre que ces systèmes sont rarement explorés pour analyser l'activité enseignante (Lefeuvre et al., 2014), ils peuvent fournir des informations précieuses pour mieux appréhender cette activité dans son ensemble. Leur étude contribue également à la réflexion sur la conception et l'intégration de nouveaux outils didactiques (Auteurs, à paraitre).

Dès lors, quelle approche méthodologique adopter pour identifier et analyser ces systèmes ?

Objectifs et déroulement de l'atelier

Dans l'atelier que nous souhaitons proposer, nous présenterons les étapes par lesquelles nous sommes passés pour établir une démarche méthodologique permettant d'étudier les systèmes d'instruments des enseignants:

Étape 1: Comment définir des classes de situations, c'est-à-dire des regroupements de situations qui partagent des caractéristiques communes et sont prototypiques de l'activité

*Intervenant

considérée (Pastré et al., 2006) ?

Étape 2 : Comment identifier les instrumentsutilisés par les enseignants ?

Étape 3 : Comment rendre compte des relations que les instruments entretiennent entre eux à l'intérieur des systèmes ?

Pour chacune de ces étapes, nous montrerons les questions qui nous ont animés et les choix que nous avons posés pour y répondre. Afin de les illustrer, nous présenterons les résultats d'une recherche dans laquelle nous avons étudié les systèmes d'instruments de deux enseignantes du cycle 2 dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la lecture (Auteurs, à paraitre). Nous montrerons en quoi cette démarche nous a été utile pour la conception de nouveaux outils didactiques.

Nous proposerons aux participants de s'engager dans une réflexion similaire à celle que nous avons menée, étape après étape, tout en cherchant à transposer le questionnement à leur champ d'expertise propre. Un temps de débat autour des questions méthodologiques sera prévu pour chacune des étapes.

L'objectif est donc, d'une part, de présenter et de faire vivre une démarche méthodologique permettant d'étudier les systèmes d'instruments et, d'autre part, de mettre cette démarche à l'épreuve d'autres champs d'application en vue d'en augmenter la pertinence et les possibilités d'utilisation.

Conditions

L'atelier proposé ne nécessite pas de matériel spécifique (hormis un système de projection). Le mieux serait de disposer d'un local dans lequel les chaises et les tables pourraient être facilement déplacées de manière à favoriser les échanges. Idéalement, le nombre de participants ne devrait pas dépasser 20.

Bibliographie

Auteurs. (à paraitre). Évolution du système d'instruments de deux enseignantes suite à l'adoption de nouveaux outils didactiques. La lettre de l'AIRDF, (75).

Bourmaud, G. (2006). Les systèmes d'instruments: Méthodes d'analyse et perspectives de conception. Université Paris VIII - Saint-Denis.

Lefeuvre, G., Murillo, A., & Fabre, I. (2014). Structure et fonctions du système d'instruments mobilisé dans une activité d'enseignement : Le cas d'une professeure documentaliste. TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes, 12, Article 12. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/4

Munoz, G., & Bourmaud, G. (2012). Une analyse des systèmes d'instruments chez les chargés de sécurité: proposition pour analyser la pratique enseignante. Phronesis, 1(4), 54–70. https://doi.org/10.7202/101

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, 154, 145-198. https://doi.org/10.4000/rfp.157

Vidal-Gomel, C. (2002). Système d'instruments: Un cadre pour analyser le rapport aux règles de sécurité. In J.-M. Évesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz, & J.-L. Vayssière (Éds.), Actes du 37e Congrès de la SELF: "Les évolutions de la prescription" (p. 133-143).

Vidal-Gomel, C., Bourmaud, G., & Munoz, G. (2015). Systèmes d'instruments, des ressources pour le développement. Dans Actes du colloque "L'activité en débat : Dialogues épistémologiques et méthodologiques sur les approches de l'activité (janvier).

Mots-Clés: Systèmes d'instruments, Outils didactiques, Conception d'outils didactiques, Développement professionnel

Chercheurs et praticiens au service d'une éducation inclusive : Exemple d'une recherche-action sur la valorisation des langues d'origine des élèves de l'école primaire

Ewa Lenart * [1,2], Timea Kadas-Pickel *

[2,3]

[1] Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - UFR Sciences du langage – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis – France
[2] UMR 7023 : Structures Formelles du Langage – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – France
[3] Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : UMR7041 – France

De plus en plus de recherches montrent l'intérêt de sensibiliser tous les acteurs de l'éducation à l'importance de la prise en compte du plurilinguisme des élèves dès leur plus jeune âge. De fait, les différences linguistiques et culturelles offrent de précieuses opportunités d'apprentissage et d'ouverture. Prendre appui sur ces différences favorise l'apprentissage du français, contribue à renforcer la confiance des élèves et globalement le bien-être à l'école (Helot & Rubio, 2013). Ainsi, nous souhaiterions présenter la mise en place d'une recherche-action qui concerne la valorisation du patrimoine linguistique et culturel des elèves de l'école primaire au service d'une éducation et d'une société inclusives.
Cette recherche-action est menée depuis janvier 2022 dans une école élémentaire située en banlieue parisienne. Quatorze classes y participent, du CP au CM2, soit plus de 240 elèves qui parlent plus de 25 langues différentes. Elle se développe autour de trois axes : les enseignants, les élèves et leurs parents. Notre objectif est de vulgariser la recherche auprès des enseignants dans le but de trouver des ressources pour une pédagogie renouvelée qui prend en compte le patrimoine linguistique et culturel des elèves plurilingues (Plane & Rinck, 2021). Nous réfléchissons ensemble comment mener les élèves vers la réussite scolaire à travers la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Nous travaillons sur l'élaboration de postures professionnelles et de ressources translinguistiques et transculturelles. Les premiers résultats montrent que cette collaboration entre chercheurs et praticiens, et la conception de ressources pédagogiques innovantes transforment les pratiques professionnelles et enrichissent nos connaissances sur le plurilinguisme dans le contexte scolaire.

Ainsi, nous présenterons le déploiement de cette recherche-action en commençant par les entretiens individuels proposés à tous les enseignants sur leur profil linguistique et sur leurs connaissances des pédagogies plurielles (questionnaire écrit et entretien oral). Nous parlerons également des ateliers à destination des enseignants sur le plurilinguisme, les pédagogies plurielles,

*Intervenant

les biographies langagières, ainsi que sur l'éducation inclusive. A la suite de ces ateliers, les enseignants ont travaillé sur leurs propres biographies langagières et ont fait le même travail avec leurs elèves. En effet, la prise de conscience de son répertoire langagier au moyen de la biographie langagière a des incidences sur le plan psychologique, social, culturel ou scolaire (Busch, 2006). La biographie langagière fournit aussi à l'enseignant des informations importantes sur les langues présentes dans sa classe permettant la mise en place d'activités plurilingues ayant des incidences sur tous les apprentissages, y compris sur l'apprentissage du français, langue de scolarisation.

Les activités autour de la biographie langagière ont été suivies par la lecture de l'album plurilingue *Sophie et ses langues* (Helot, 2015). Nous avons ensuite engage une discussion avec les elèves sur leurs biographies langagières. Ainsi, en nous inspirant de l'étude de Krumm (2008), nous avons souhaité amener les elèves à la réflexion linguistique, éthique et interculturelle. Ensuite, nous sommes aussi revenues sur la biographie langagière sous forme de *focus-groups*, ce qui a permis aux elèves d'expliciter le choix des langues pendant les activités faites antérieurement. Nous avons également introduit une version simplifiée du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, profitant du 80ème anniversaire de sa première publication. Concrètement, *Le Petit Prince* a ete présenté aux elèves par une conteuse. Ensuite, les elèves ont ete invités à raconter l'histoire du *Petit Prince* individuellement en français. Chaque récit produit et enregistre a constitué une base de travail sur un récit plurilingue proposé par les enseignants dans différentes langues en fonction de leurs compétences (par exemple, arabe, beti, kabyle, vietnamien).

Nous avons aussi fait passer des entretiens individuels aux parents d'élèves pour avoir un aperçu des politiques linguistiques familiales.

A la fin de la première année de la mise en œuvre pédagogique, nous avons organisé des *focus-groups* avec les enseignants pour recueillir leurs représentations et leurs attitudes envers le plurilinguisme et des approches plurielles des langues. Nos premières observations montrent un changement significatif de leurs attitudes envers le plurilinguisme des élèves mais aussi un changement de regard sur leurs propres compétences linguistiques que l'on peut considérer comme des leviers d'un enseignement respectueux des singularités dans la classe.

Pour conclure, nous pouvons citer la directrice de l'école qui résume parfaitement l'importance de la collaboration entre la recherche et le terrain pour le bien-être et la réussite des élèves : " *Ça a été un déplacement de réflexion pour l'équipe pédagogique. (...) Même si on n'a pas le même métier, on a besoin les uns des autres pour avancer sur la question de faire progresser les élèves et aussi pour toutes ces questions de la prise en compte de l'enfant dans sa globalité.* "

References bibliographiques

Busch, B. (2006). Language biographies-approaches to multilingualism in education and linguistic research. In Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A. (eds) *Language biographies for multilingual learning*, PRAESA, 5-19.

Helot, Ch. (2015). *Sophie et ses langues.* Montreuil, Association Dulala.

Helot, Ch. & M.-N. Rubio (eds) (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant.* Toulouse, Éditions Erès.

Krumm, H. J. (2008). Plurilinguisme et subjectivite : " Portraits de langues " par les enfants plurilingues. In Zarate, G., Levy, D. & Kramsch C. (eds). *Precis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Paris, Éditions des Archives Contemporaines. 109-123.

Plane, S. & Rinck, F. (eds.) (2021). La place de la vulgarisation dans la culture professionnelle des enseignants. *Repères* 63.

Succession Antoine de Saint-Exupery (2020) *Le théâtre du Petit Prince*. Edition Raphaele Glaux, Anne Sophie Origlia & Maia Biegatch, Fleurus.

Mots-Clés: recherche, action, école primaire, plurilinguisme

Co-construire une ingénierie didactique pour créer des bandes dessinées géographiques et transférabilité de la démarche.

Julie Maurice * [1]

[1] Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR (URP$_4$434)) − −$NormandieUniversit, UniversitdeParis : URP_4434 −$ $-UniversitParisDiderot, bt.SophieGermain, placeAurlieNemours, 8etage, casecourrier701875205Pariscedex13Unive$ $UFRdephysique\breve{}BtimentCondorcet-8etage-4rueElsaMorante75013ParisUniversitParisDiderot-$ $UFRdemathmatiques-BtimentSophieGermain-8etage-PlaceAurlieNemours75013Paris, France$

Cette proposition de communication vise à présenter une recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, Couture, 2001) visant à élaborer une ingénierie didactique de création de bande dessinée qui favorise l'expression d'un raisonnement géographique, c'est-à-dire un raisonnement qui soit multiscalaire, dynamique, qui mobilise des acteurs dotés d'une géographicité et d'intentionnalités et qui mette en œuvre des concepts (Colin *et al.*, 2019) par des élèves du second degré.
Cette recherche est menée en deux temps :

Tout d'abord, cette ingénierie didactique est co-construite (Morrissette, 2013) avec un groupe d'enseignants du second degré, tous anciens étudiants du Master didactique des sciences proposé à Paris cité et réunis au sein d'un groupe de recherche éphémère BD-GEO de l'Irems de Paris. Cette ingénierie a pour objectif son transfert dans les classes de géographie afin de faciliter l'utilisation du médium par les enseignants.

La première hypothèse développée ici est que la démarche créée dans le cadre de cette recherche collaborative permet aux élèves de créer des bandes dessinées qui mettent en œuvre un raisonnement géographique. La seconde hypothèse est que cette démarche est transférable auprès d'enseignants qui n'ont pas participé à sa conception.

Cette communication s'inscrit dans le thème 4 du colloque, dans la mesure où elle interroge les rapports entre les participants à une recherche collaborative pour élaborer une ingénierie didactique. Elle interroge également la manière dont la recherche est transférée à un public enseignant.

Cette recherche implique au préalable une phase de formation des enseignants à la bande dessinée et à sa didactique. Puis, la recherche collaborative a été réalisée en plusieurs phases :

- L'élaboration de la démarche collective

- Deux expérimentations avec analyse en double aveugle des bandes dessinées puis refonte de l'ingénierie didactique et de ses outils.

*Intervenant

Les analyses des bandes dessinées ont été réalisées à partir d'une grille d'analyse créée en amont par la chercheuse.

Cette démarche a été diffusée dans divers cadres : formation au Plan Académique de Formation de Versailles, en formation initiale à l'Inspe de Versailles -site de Nanterre, au sein du Master didactique des sciences de Paris Cité. Certains outils ont en outre été intégrés à la boite à outils du groupe de recherche *Pensée spatiale* de l'Irems de Paris. Nous nous concentrerons ici sur l'appropriation de la démarche par quatre enseignants du second degré.

Pour vérifier notre première hypothèse, nous nous appuierons sur un double corpus. Le premier se compose des comptes-rendus et transcriptions des réunions menées avec les enseignants du premier groupe ainsi que des outils créés. Nous utiliserons également les bandes dessinées produites dans le cadre des expérimentations qui ont concerné environ 300 élèves, soit 60 bandes dessinées. Cela permettra de mettre au jour que cette recherche collaborative a constitué un va-et-vient (Dabiène, citée dans de Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, 2021) permanent entre les co-chercheurs et entre ces derniers et les salles de classe. Nous montrerons que les enseignants ont mobilisé leurs savoirs d'expérience et acquis lors de formations institutionnelles. Enfin, nous montrerons que cette démarche permet aux élèves de créer des bandes dessinées dans lesquelles ils mobilisent un raisonnement géographique.

Nous nous appuierons sur un second corpus pour vérifier la seconde hypothèse selon laquelle la démarche est transférable auprès d'un public enseignant. Celui-ci se compose des transcriptions d'entretiens semi-directifs de mi-parcours et de fin de parcours des quatre enseignants participants à cette phase de la recherche, ainsi que des bandes dessinées créées par leurs élèves. En cours d'analyse, ce corpus permettra à la fois de montrer comment les enseignants se sont emparés de la démarche, ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné, quels outils ou quelles étapes ils ont laissé de côté ou modifié et si les élèves sont parvenus à mettre en œuvre un raisonnement géographique.

Cette communication entend démontrer que des enseignants formés à la bande dessinée peuvent créer une ingénierie didactique fonctionnelle pour que les élèves mettent en œuvre des raisonnements géographiques. Il conviendra donc dans une première partie de revenir les modalités de la recherche collaborative. Puis, elle sera l'occasion de présenter cette démarche de création de bande dessinée géographique dans un contexte scolaire et la pertinence de cette ingénierie pour que les élèves pensent la complexité. Enfin, il s'agira de présenter la formation des enseignants du second degré à la bande dessinée pour diffuser son usage en classe de géographie et ses premiers résultats.

de Araújo e Sá M.-H**.,** Melo-Pfeifer S.. (2021). " Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'intercompréhension ", *Recherches en didactique des langues et des cultures.* 18-2. https://doi.org/10.4000/rc

Colin, P., Heitz, C., Gaujal, S., Giry, F., Leininger-Frézal, C., & Leroux, X. (2019). Raisonner, raisonnements en géographie scolaire. *Géocarrefour, 93(93/*4).

Desgagné S., Bednarz N., Lebuis P., Poirier S., 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, vol. 27, n○ 1, 2001*, p. 33-64.
Morrissette J. (2013). " Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? ". *Nouvelles pratiques sociales, vol.25*

Mots-Clés: recherche collaborative, transférabilité : bande dessinée

Collaboration chercheuses, centre de service de santé et de service sociaux et parents: soutenir l'éveil à la littératie d'enfants du préscolaire

Josianne Veilleux *† , Judith Beaulieu * ‡ [1], Noémia Ruberto * §

[1] Université du Québec en Outaouais – Canada

Plusieurs études montrent que les parents d'enfants ayant un retard global du développement (RGD) ont besoin d'être soutenus dans leurs pratiques parentales pour soutenir l'éveil à la littératie de leurs enfants (Morin, Bolduc et Mercier, 2018; Thériault et Lavoie, 2004). Il importe que l'expérience vécues en lien avec les services de prévention des difficultés en littératie auprès de familles d'enfants ayant un RGD soit positive dès le préscolaire pour favoriser l'implication parentale des parents en lien avec la littératie (Rivard, Lépine, Mercier et Morin, 2015). Au Québec ce travail de prévention est sous la responsabilité des centres de service de santé et de services sociaux (CISSS). Les projets de recherche ont aussi leur rôle à jouer pour soutenir les parents et les CISSS. Le fait de reformuler les croyances pessimistes voulant que ces enfants n'arriveront jamais à lire et à écrire semble être une stratégie d'adaptation encourageant les parents à intervenir davantage auprès de leur enfant et à favoriser son inclusion scolaire (Collins et Kuehn, 2004). Les parents deviennent actifs dans la résolution de problème en littératie, puisqu'ils croient que les objectifs sont réalistes (Collins et Kuhn, 2004). Ces connaissances poussent à planifieret mettre en œuvre une structure d'accompagnement des familles pour soutenir l'éveil à lalittératied'enfants du préscolaire ayant un RGD impliquant chercheuses, parents et intervenants du CISSS.

Pour plusieurs chercheurs, le soutien des enfants ayant de grands besoins langagiers, dont les enfants ayant un RGD, s'appuie sur la sensibilité et sur la capacité à suscité l'interaction de l'enfant avec ses proches(Conroyet Brown, 1997; Van derSchuitet col., 2010). Notamment, Julien-Gauthier (2007) pointeles stratégies où l'enfant peut réagir sur un point commun avec l'adulte.Des chercheurs américains mettent en œuvre la littérature jeunesse pour soutenir le développement de l'éveil à lalittératiechez lesenfantsayant des difficultés langagières depuis quelques années (p.ex.ShurretKromer, 2018;Direuf et al,, 2020). Ainsi,Courtadeet al. (2013) proposentune démarche pour l'utilisation de la littérature jeunesse dans une visée de soutenir le développement du langage, dont le développement du vocabulaire réceptif: 1) activer les connaissances antérieures, 2) lire le titre, 3) lire le nom de l'auteur, 4) poser une question de prédictions de l'histoire, 5)modeler l'ouverture du livre, 6) pointer les mots pendant la lecture, 7)identifier les mots de vocabulaire nouveaux, 8) inviter les enfants à inférer la ligne qui se répète dans l'histoire (à en créer une au besoin), 9) tourner la page et 10) poser des questions de compréhension. Cette approche avec la littérature jeunesse permet de rappeler les situations quotidiennes, de raviver les

*Intervenant
†Auteur correspondant: veij10@uqo.ca
‡Auteur correspondant: judith.beaulieu@uqo.ca
§Auteur correspondant: noemia.ruberto@uqo.ca

connaissances antérieures liées au livre(p.ex. atelier sur levocabulaire),de se sensibiliser aux mots qui structurent la langue (p.ex. identifierle titre, décortiquer des mots du titre en syllabes), faire des prédictions(p.ex.faire des inférences), lire en arrêtant fréquemment pour laisser place aux interrogations desenfants(p.ex.valoriser la curiosité, le questionnement, modeler des questionssur letextepour clarifier le vocabulaire, formuler des questions d'inférences) etproposer des activités de réinvestissement(p.ex.s'approprier le vocabulaireet l'utiliser dans diverscontextes, être en contact avec les mots écrits dans l'environnement).Or, une approche ne peut pas s'adapter aux caractéristiques de l'ensemble des familles. Il importe donc que les familles soient soutenues pour s'approprier cette démarche et l'adapter à sa propre réalité.

La méthodologie proposée est une recherche collaborative de type qualitatif. La recherche collaborative a permis de planifier et d'expérimenter un dispositif individualisé de soutien-accompagnement auprès de 10 familles, pour soutenir les parents dans la mise en oeuvre de l'approche de Courtade. Ainsi, dix parents d'enfants ayant un RDG ont participé à une formation en lien avec l'utilisation de la littérature jeunesse pour soutenir l'éveil à la littératie de leur enfant. Ensuite, pendant dix semaines les parents ont lu des livres à leurs enfants en mettant en œuvre la structure présentée lors de la formation. À chaque semaine les parents étaient appelés pour recevoir du soutien et individualiser la structure de Courtade à la réalité familiale de chacune des familles. Cette communication vise à décrire la structure d'accompagnement co-développée par les chercheuses, les intervenantes du CISSS et les parents dans le cadre du projet de recherche et à détailler les modifications apportées à la structure présentée en formation suite à cet accompagnement. Le présent projet de recherche permet de mettre en relief la nécessité pour chacun des acteurs d'établir leurs rôles, mais aussi de considérer comme compétents chacun, afin de viser un objectif commun l'éveil à la littératie de l'enfant. Aussi, elle montre également le grand besoin de soutien des familles et la nécessité que les recherches prennent en compte la réalité multiple de celles-ci.

Mots-Clés: Collaboration, enfants ayant un retard global du développement, éveil à la littératie

Collaboration recherche-enseignants de terrain dans la mise en place d'un dispositif préventif d'aide en mathématiques au collège

Didier Auroy *† [1], Teresa Assude *

[1]

[1] ADEF – Aix-Marseille Université - AMU, Aix-Marseille Université - AMU : EA4671 – France

La mise en place de dispositifs d'aide en mathématiques au collège est un enjeu crucial pour lutter contre les difficultés scolaires et les inégalités éducatives. Notre recherche s'inscrit dans une démarche collaborative entre chercheurs et praticiens, visant à concevoir et expérimenter un dispositif préventif innovant d'aide en mathématiques au niveau de la sixième (élèves de 11ans).
Problématique et éléments théoriques

Comment aider les élèves en mathématiques au collège ? Le système éducatif français a mis en place des dispositifs d'aide depuis un certain nombre d'années. Benhaim (2003) fait un inventaire et un classement de ces dispositifs entre 1989 et 2002 en analysant les circulaires de rentrée, et indique que : *" les dispositifs peuvent ainsi se juxtaposer, se recouper, s'articuler, et/ou s'emboîter, apparaître ou disparaître, parfois sans qu'aucune circulaire n'en ait fait état, ou enfin partager la même dénomination* " (p.53) Ces constats sont aussi ceux de certains chercheurs qui parlent d'un " *millefeuille de dispositifs* " (Félix, Saujat & Combes, 2012). Certaines contributions aux travaux du CNESCO (2016) indiquent explicitement que : *" Comme le montre la contribution de Toullec-Théry (2016), ces politiques se révèlent peu efficaces parce qu'elles travaillent à la marge de l'école et des heures de cours ".* En effet, des liens ne sont pas toujours établis entre ce qu'on fait en classe et dans ces dispositifs. En outre, les dispositifs d'aide sont souvent de remédiation. Or nous nous sommes intéressés à des dispositifs d'aide préventifs qui ont lieu avant et après le travail en classe. Nous présenterons les éléments théoriques qui fondent ce type de dispositif en nous appuyant sur la théorie anthropologique du didactique (Chevallard 1992) et la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier 2007)

Par ailleurs, la collaboration entre chercheurs et enseignants a prouvé sa pertinence dans l'élaboration d'ingénieries didactique innovantes pour l'enseignement des mathématiques, offrant des opportunités de développement théoriques et pratiques. Le travail collaboratif avec les enseignants est à la base de la conception, la mise en œuvre d'un dispositif préventif d'aide en mathématiques au collège et les analyses. Nos questions sont les suivantes : A quelles conditions et contraintes vont être soumis de tels dispositifs préventifs ? Quels résultats attendre d'un tel dispositif en le comparant avec des dispositifs institutionnels existants ou ayant existé ? Quels apports et défis de cette approche collaborative pour le développement professionnel des enseignants et

*Intervenant
†Auteur correspondant: didier.auroy@free.fr

l'amélioration des pratiques pédagogiques ?

Corpus et méthodologie

Notre étude s'appuie sur un corpus diversifié :

Une enquête auprès de 100 enseignants de collège sur leurs expériences dans les dispositifs d'aide existants ou ayant existé; Une analyse approfondie de la littérature scientifique et institutionnelle sur les dispositifs d'aide en mathématiques ; Des expérimentations menées en classe de 6e, en collaboration avec deux enseignants de collège et deux stagiaires.
La méthodologie adoptée s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative, alliant les perspectives des chercheurs et des praticiens. Elle comprend :

- L'analyse des besoins et des pratiques existantes à travers l'enquête auprès des enseignants.
- La co-conception du dispositif préventif, basée sur les résultats de l'enquête, l'état de l'art, des apports théoriques issus de la théorie anthropologique du didactique.
- La mise en œuvre et l'observation du dispositif dans des classes de 6e.
- Des séances de réflexion et d'analyse collective avec les enseignants collaborateurs et avec des élèves pour ajuster et améliorer le dispositif.

Éléments de discussion

Apports de la collaboration recherche-terrain

La collaboration étroite entre chercheurs et enseignants a permis de développer un dispositif ancré dans les réalités du terrain tout en s'appuyant sur des fondements théoriques solides fondés sur la TAD et la TACD.

Défis de la mise en œuvre

La mise en place du dispositif a révélé certains défis, notamment :

La nécessité d'adapter le dispositif aux contraintes organisationnelles du collège.

La difficulté à concilier les attentes des chercheurs et les réalités quotidiennes des enseignants

L'importance de prendre en compte les acquis du primaire dans la conception des activités pour les 6e.
En conclusion, notre étude illustre le potentiel de la collaboration recherche-terrain pour développer des dispositifs d'aide innovants et efficaces en mathématiques. Elle souligne également l'importance de créer des espaces de dialogue et de co-construction entre chercheurs et praticiens pour faire évoluer les pratiques pédagogiques et améliorer l'apprentissage des élèves en

mathématiques.

Bibliographie

Benhaim J. (2003). L'aide individualisée au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002. *Éducation et Formations*, *65*, 45-57.

Chevallard Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques, 19(2),* 221-266.

CNESCO (2016). Suivi individualisé. https://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/fabrique-des-inegalites-a-lecole/suivi-individualise/

Felix, C., Saujat, F. & Combes C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches En Education, Hors-série 4*, 19–30.

Sensevy, G & Mercier, A. (2007) (dir). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
Toullec-Théry, M. (2016). Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ? Téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf

Mots-Clés: Dispositif préventif d'aide, Mathématiques, Difficultés scolaire, recherche collaborative

Dans la " boîte noire " d'une recherche-action-formation en écopédagogie critique : quelle division du travail curriculaire pour quel contexte institutionnel ?

Natacha Binard * [1,2]

[1] Laboratoire de Didactique André Revuz – Université Paris Cité : EA$_4$434, $UniversitParisCit - -France$
[2] Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Rouen Normandie, Université de Rouen Normandie : FED4137, Université de Rouen Normandie – France

Cette communication propose d'explorer l'organisation du travail dans une recherche-action-formation (Paillé, 1994) entreprise à l'articulation entre l'éducation formelle avec des enseignants du secondaire, et non formelle avec des médiateurs de l'Académie du Climat. L'Académie du Climat est un établissement public rattaché à la Ville de Paris qui a pour but de sensibiliser les jeunes de 9 à 25 ans aux enjeux du changement climatique. Dans quelles mesures et avec quelles limites la collaboration entre terrain, formation et recherche en écopédagogie, permet-elle la transformation des discours et des pratiques éducatives par les professionnels, suivant le contexte institutionnel dans lequel se déroule la recherche ?
Dans le but de mettre en pratique une écopédagogie critique (Misiaszek, 2015) visant à conscientiser les inégalités environnementales, de façon adaptée au contexte francilien, un groupe de recherche pluri-catégorielle rassemblant des enseignants, médiateurs, agents de la Ville et chercheurs a été constitué. Les praticiens ont reçu une formation aux notions et principes de la pédagogie critique, une formation sur les inégalités environnementales (Deldrève, 2015), et ont participé à des séances de travail collectives et individuelles pour l'élaboration de curricula. Les professionnels, médiateurs et enseignants, sont impliqués dans la mise en œuvre individuelle et collective d'une éducation relative aux enjeux environnementaux intégrant la question des inégalités environnementales dans leurs discours et pratiques, à travers différents sous-thèmes (le numérique, le changement climatique...), et avec des méthodes pédagogiques variées – théâtre forum, cours, débat, ateliers, séquence.

Dans cette configuration complexe, comment organiser le travail entre les chercheurs et les professionnels ? Quels apports mutuels entre terrain, formation et recherche ? La présente communication propose d'adresser plus précisément la question du cadre institutionnel dans lequel est menée cette collaboration. En quoi l'organisation du travail sur le terrain constitue-t-elle à la fois un cadre facilitateur et un cadre limitant au déploiement d'une recherche-action-formation transformatrice des discours et des pratiques éducatives, dans deux contextes institutionnels distincts ? La recherche-action-formation est ainsi associée à une " boîte noire " au sens d'un processus duquel on ne peut connaître le fonctionnement qu'en analysant ses interactions. En examinant

*Intervenant

les interactions entre les différents acteurs (enseignants, médiateurs, doctorante, personnel employeur...) et les impacts de ces collaborations sur le travail curriculaire, cette communication vise à comparer les possibilités et les limites d'implémentation de l'écopédagogie dans les curricula formels et non formels. Il s'agit donc de comparer les contextes institutionnels d'éducation formelle – de l'Éducation nationale – et non formelle – à la Ville de Paris (Brougère & Bézille, 2007; Grandstaff, 1978).

L'hypothèse générale de cette thèse est qu'il est possible de développer un curriculum en écopédagogie critique en contexte institutionnel (Apple, 2019; Giroux, 1988; Shor, 1987). Dans le même temps, nous faisons l'hypothèse que les conditions de travail liées aux contextes institutionnels exercent à leur tour une contrainte sur le travail curriculaire (Tardif & Lessard, 1999). Les expérimentations pratiques sont analysées à l'aide des outils de la sociodidactique et de l'étude comparative du travail curriculaire.

Pour vérifier nos hypothèses, nos analyses porteront sur deux corpus de données. Le premier se compose de comptes-rendus et transcriptions des séances de travail menées avec les professionnels, ainsi qu'un corpus de notes d'observations informelles consignées dans un journal de bord. Nous utiliserons également les traces écrites du curriculum pensé issues du travail curriculaire mené avec les professionnels. Ce corpus permettra d'analyser les contraintes institutionnelles rencontrées sur le terrain dans le développement du curriculum.

Le second corpus permettra de vérifier, à l'issue de la formation, l'appropriation de l'écopédagogie critique par le public des praticiens (enseignants et médiateurs). Celui-ci se compose des transcriptions d'entretiens semi-directifs menés auprès des cinq enseignants et huit médiateurs participants à la recherche-action-formation, à la fin du parcours. Ce corpus permettra de montrer la façon dont les professionnels se sont emparés de l'écopédagogie critique, quelles balises curriculaires ont été mises de côté ou détournées, si les praticiens sont parvenus à intégrer la question des inégalités environnementales, et pour quelles raisons.

Cette communication entend démontrer que des professionnels de l'éducation formelle et non formelle formés à l'écopédagogie critique sont capables de transférer ses principes dans des situations pédagogiques que l'on leur demande d'imaginer, pour que les élèves conscientisent les inégalités environnementales. La communication portera dans un premier temps sur les contraintes institutionnelles rencontrées sur le terrain de la recherche-action-formation. Puis, elle portera sur l'appropriation de l'écopédagogie par les praticiens conséquemment à ces contraintes.

Références :

Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (Fourth edition). Routledge.

Brougère, G., & Bézille, H. (2007). *"De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation". n∘158.* https://doi.org/DOI : https://doi.org/10.4000/rfp. 516

Deldrève, V. (2015). *Pour une sociologie des inégalités environnementales* (Vol. 24). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6575-0

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning* (1. publ). Bergin & Garvey.

Grandstaff, M. (1978). *L'éducation non formelle comme concept. VIII*(2), p.195-200.

Misiaszek, G. W. (2015). Ecopedagogy and Citizenship in the Age of Globalisation: Connections

between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, *50*(3), 280-292. https://doi.org/10.1111/ejed.12138

Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: Le cas d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *19*(3), Article 3.

Shor, I. (Éd.). (1987). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* (1st. ed). Boynton/Cook.

Mots-Clés: Recherche action formation, Travail curriculaire, Pédagogie critique, Écopédagogie, Éducation formelle et non formelle, Contexte institutionnel.

De la recherche-action à la recherche-création : évolution des modalités de travail dans un projet Sud-Nord-Sud

Crispin Girinshuti *† [1], Anne Bationo-Tillon *

, Moira Laffranchini Ngoenha

[1] Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

À la suite de la crise sécuritaire qui a touché le Burkina Faso dès le milieu des années 2010, la représentation de l'ONG Solidar Suisse au Burkina Faso a sollicité la haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP VD), en Suisse, afin de l'appuyer pédagogiquement dans un projet d'accompagnement des professionnelles des écoles biplurilingues amenées à accueillir des élèves déplacés internes (EDI).
En effet, cette crise a généré une tension au niveau des ressources naturelles et socioéconomiques disponibles pour les populations locales amenées à offrir l'hospitalité dans l'urgence et pour les populations déplacées internes (PDI) (Degorce et al., 2024). Avec près d'un million d'élèves déscolarisés, leur réintégration s'est faite dans des écoles " d'accueil ", où les tensions sociales que traverse le pays se reflétaient dans les interactions entre les élèves (Solidar, 2021). S'appuyant sur son expertise dans l'accompagnement et la formation des enseignant·e·s des écoles bilingues, l'ONG Solidar a orienté son action sur le renforcement des compétences des enseignant·e·s de six écoles. C'est avec un tel objectif que Solidar a signé une convention de coopération avec la HEP VD, en 2019, afin de bénéficier de son expertise scientifique et mieux former les enseignant·e·s burkinabés sur trois thématiques clés déjà traitées par la haute école : la Communication Non-Violente (CNV), l'interculturalité et l'éducation à la paix.

Cette convention détaille entre autres l'organisation du travail, les modalités de valorisations et le type de relations qui lient les deux organismes.

La note d'orientation rédigée deux ans après précisait que la dynamique de travail consisterait en une collaboration et des échanges basés sur la recherche-action. Selon Morissette (2013), la recherche-action " se distingue d'autres types de recherches par son mode de cogestion : chercheurs et acteurs sociaux sont partenaires dans toutes les étapes de la recherche. Elle est tantôt initiée par les propositions d'un chercheur, tantôt par la sollicitation d'un milieu qui souhaite améliorer certaines pratiques en lien avec un problème précis (Morissette, 2013, p.37) ".

Bien que les intentions du projet aient mené les acteurs à parler de recherche-action lors de

*Intervenant
†Auteur correspondant: crispin.girinshuti@hepl.ch

la signature de la convention, les modalités de travail, ainsi que les activités qui ont structuré les échanges par la suite l'ont fait parfois glisser vers ce que Morissette (2013) définit comme la recherche collaborative. Selon l'auteure, celle-ci se caractérise par " une méthodologie d'intervention qui suppose que des praticiens s'engagent, avec le chercheur, à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte de cet aspect. Elle vise une médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle (Morissette, 2013, p. 41) ".

Notre communication se donne pour objectif d'explorer les frontières épistémométhodologiques énoncées par Morissette (2013), afin de révéler les seuils à partir desquels, une recherche-action devient autre chose. Nous faisons l'hypothèse que la volonté d'agir sur les pratiques à l'origine de notre projet nécessite de prendre des libertés sur les modalités de fonctionnement théorique qui définissent la recherche-action (Morissette, 2013). Nous remettons ainsi en discussion la stricte distinction proposée par l'auteure.

Notre analyse tâchera d'abord de décrire les différentes modalités organisationnelles du travail mené au sein de ce projet. Nous montrerons notamment comment au travers de plusieurs étapes inductives, le projet s'appuie sur les savoirs théoriques et pratiques de différents acteur.rices, pour faire émerger d'une part, des outils pédagogiques mobilisables dans différents contextes sociaux, d'autre part un dialogue autour des connaissances scientifiques en question. Nous reviendrons ensuite sur les défis sous-jacents aux relations de deux institutions qui travaillent essentiellement à distance dans deux pays et contextes sociaux fortement contrastés. Il s'agira entre autres de requestionner les rapports asymétriques qui caractérisent la plupart des projets Sud-Nord ou Nord-Sud (Navarro-Flores, 2006), et les outils mis en place pour s'essayer à des rapports de travail symétriques entre les différents acteur.rices et parties prenantes au projet. Enfin, nous montrerons les dernières évolutions de notre projet et son impulsion en direction de la recherche-création (Bationo-Tillon et al., 2024) qui, sans renoncer aux buts initiaux, laisse plus de place à l'émergence de connaissances hybrides à la croisée des pratiques artistiques et des pratiques pédagogiques pour accompagner la co-conception et l'analyse des objets pédagogiques émergents pour renforcer l'éducation à la paix.

Ce travail s'appuie sur les traces laissées par le projet de recherche, depuis ses débuts en 2019 à la signature de la convention jusqu'en 2024, comme données d'analyse documentaire. Ainsi, les notes de réunion, les conversations enregistrées et les échanges de courriels ou informels, les présentations pptx, les photos, les rapports ont un double objectif : renseigner l'état du projet et prendre de la distance sur celui-ci pour mieux l'objectiver.

Références

Bationo-Tillon, A., Cozzolino, F., Krier, S., & Nova, N. (2024). *En quête d'images: Écritures sensibles en recherche-création.* PRESSES DU REEL.

Degorce, A., Kibora, L. O., Saint-Lary, M., Zidnaba, I., Fornasetti, P., Bonsa, I., Cissao, Y., Dayamba, R. B., Gnessi, S., Kam, M., & Nikiema, A. (2024). *Réfugié en son propre pays: Enquête collective sur les personnes déplacées internes à Ouagadougou (Burkina Faso).* Sten Hagberg. https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1850983/FULLTEXT01.pdf

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, *25*(2), 35-49. https://doi.org/10.7202/1020820ar

Navarro-Flores, O. (2006). *Les relations de partenariat Nord-Sud: Du paradoxe au compromis: une approche institutionnaliste des relations entre ONG dans le secteur de la coopération*

internationale (Thèse, Université du Québec à Montréal). https://archipel.uqam.ca/9736/
Solidar Suisse Burkina Faso. (2021, document interne). *Note d'orientation pour la collaboration avec la HEP VD.*

Mots-Clés: partenariat Nord, Sud, formation des enseignants, recherche, création

Dire et agir sur les vulnérabilités : paroles d'étudiants engagés dans une recherche participative

Frédéric Moussion * [1,2], Carole Baeza * † , Cecile Fontaine * ‡ , Pascale Prax-Dubois *

[3]

[1] Université Sorbonne Paris Nord – EXPERICE Axe A, université Paris 13 Sorbonne Paris Cité – France
[2] Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education – USPN – France
[3] Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - Département Sciences de l'Éducation – Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (Experice, EA3971) – France

Notre communication s'appuiera sur une recherche en sciences participatives intitulée " Expériences comparées de vulnérabilités territoriales : trajectoires d'étudiants et savoirs transformateurs " qui s'est faite en réponse à l'Appel à Projets Commun MSH Paris Nord/Campus Condorcet (2024). Menée en collaboration avec 30 étudiants du master en Sciences de l'Education et de la Formation de l'USPN inscrits dans le parcours Insertion, Intervention sociale sur les Territoires, elle porte sur les freins et les leviers de la persévérance aux études et plus spécifiquement sur les vécus de vulnérabilités des étudiants (Soulet, 2005, Garrau, 2018). Elle a pour ambition de mettre en commun les récits de vie (Dominicé, 1990 ; Honoré, 2014) des étudiants de trois pays (France, Italie, Brésil) en s'interrogeant d'une part, sur les contextes et mécanismes socio-politiques qui produisent les inégalités de vie, d'autre part, sur l'agentivité situationnelle des étudiants (Fumat *et al.*, 2003). La visée de cette recherche est tout autant formatrice, sociale que citoyenne, dans la mesure où elle cherche à favoriser le maintien aux études, la prise de conscience de ces savoirs transformateurs (Baeza, Fontaine, Biasin, 2023) et l'ouverture à de nouveaux espaces de solidarités, de discussions et d'échanges entre pairs, avec la communauté éducative et à l'international.
A ce jour, nous en sommes à l'analyse des données France. Nous nous proposons de centrer nos propos sur les modalités éthiques, épistémologiques et méthodologiques du dispositif ainsi que quelques premiers résultats au travers des questions suivantes : quelles ont été les conditions de pilotage et de conduite de la recherche ? Quels dispositifs méthodologiques ont été utilisés pour soutenir le processus de biographisation ? Quels premiers effets transformateurs ont été repérés, en termes de légitimation et de pouvoir d'agir en lien potentiellement avec une prise de risque langagière et identitaire ? *In fine*, quels sont les éléments fédérateurs entre terrain, formation et *les* aspects saillants de notre recherche ?

*Intervenant
†Auteur correspondant: carole.baeza@univ-paris13.fr
‡Auteur correspondant: cecile.fontaine@univ-lille.fr

Dans un premier temps et après avoir présenté les grandes lignes du cadre épistémologique de la recherche participative (Godrie, Maïté et Carrel, 2022), nous évoquerons le dispositif de narration mis en œuvre avec les étudiants dans ses aspects éthiques et méthodologiques. Ceux-ci se fondent sur les *réquisits* du pacte autobiographique de Lejeune (1996) et les consignes et modalités d'accompagnement d'écriture (Lainé, 1998, Cifali, Giust-Desprairie et Périlleux, 2024). Une fois les récits oraux et/ou écrits produits, une série d'entretiens compréhensifs a pu être filmée en collectif et/ou individuellement. Une vidéo retraçant cette recherche est en cours de post-production.

Dans un deuxième temps, nous mettrons l'accent sur les formes de contre-savoirs et de contre-pouvoirs, qui, tout en prenant en considération la façon dont chacun construit, dans l'altérité, ses propres représentations du monde, permettent de répondre à la question de savoir comment se manifestent la contestation et/ou les formes de résistance d'un individu plurilingue (Prax-Dubois & Tamachia, 2024). Ces stratégies d'émancipations langagières et plus globalement d'*empowerment* seront illustrées *via* la mise en lumière de phénomènes d'*hypocorrection et d'hypobiographisation* (Moussion, 2022, 2024), à la fois caractéristiques d'espaces de contestation et/ou de résistance possibles, et représentatifs, avant tout, des processus de subjectivation.

Ce faisant, nous espérons contribuer à la réflexion actuelle sur les dimensions épistémiques et socio-politiques des recherches participatives en valorisant la co-production des savoirs entre acteurs et en tenant compte des expériences professionnelles initiales et continues de ces mêmes acteurs.

Bibliographie

Baeza, C. Fontaine, C., Biasin, C. (septembre 2023), appel à communication Revue Spirale, parution prévue Décembre 2024). *Apprentissages et formes de réversibilités des vulnérabilités en contexte éducatif pluriel.* https://spirale-edu-revue.fr/Appel-a-contributions-Spirale-74-fevrier-2025-Apprentissages-et-formes-de.

Cifali, M., Giust-Desprairie, F., et Périlleux, T. (2024). *Démarches artistiques pour la recherche en formation : Approche clinique.* Paris : L'Harmattan.

Dominicé, P. (1990). *Le récit de vie comme processus de formation.* Paris : L'harmatan.

Fumat, Y., Vincens, C. et Etienne, R. (2023). *Analyser les situations éducatives.* Paris, ESF.

Garrau, M. (2018). *Politiques de la vulnérabilité.* Paris : CNRS.

Godrie, B., Maïté, J. et Carrel, M. (2022). Recherches participatives et épistémologies radicales : un état des lieux. *Participations* 32, 1 (pp.11-50).

Honoré, B. (2014). *Le sens de l'expérience dans l'histoire de vie. L'ouverture à l'historialité.* Paris : L'Harmattan.

Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation.* Paris : Desclée de Brouwer.

Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique.* Paris : Seuil.

Moussion, F. (2022). De l'insécurité à la sécurité linguistique : vers une meilleure prise en

compte des phénomènes d'hypocorrection. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal,* 13, 2023, (pp. 145-165). https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6609

Moussion, F. (2024). De l'insécurité linguistique à l'insécurité biographique : l'hypobiographisation, une nouvelle " pratique automédiale ". *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica,* Salvador, v. 08, n. 23, 2023, (pp. 01-13)._https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1139

Prax-Dubois, P. & Tamachia, F., (sous presse, 2024), Socialisation biographique en pré-bac technologique. Vers une éducation transglossique aux arts du soin et du langage. Dans R. Ailincai, S. Ferrière, J.-J. Salone, P.-E. Fageol (dirs), *Nouvelles frontières autour des contextes de formation et d'enseignement*, Les Presses universitaires des Antilles, PUA.
Soulet, M-H. (2005). Reconsidérer la vulnérabilité, *Empan,* v.4, n∘60 (pp.24 -29). https://www.cairn.info/revue-empan-2005-4-page-24.htm

Mots-Clés: recherche participative, atelier biographique, savoirs langagiers, situations de vulnérabilités, hypocorrection

Discours autour d'un croisement institutionnel pour promouvoir la culture scientifique à l'école primaire : une recherche-action

Jeffky Joseph * [1]

[1] Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Ecole Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société – France

Les limites de l'éducation scientifique en classe (Séverine Perron & Florence Ligozat, 2022) conduisent les décideurs en matière d'éducation à penser des dispositifs innovants nécessitant la collaboration de diverses institutions pour renforcer la culture scientifique chez les jeunes. Ces propositions de dispositif s'appuient sur le constat alarmant d'une désaffectation pour les sciences ou encore les études scientifiques, ce qui met en danger le renouvellement des cadres scientifiques mais aussi le risque d'élargissement du fossé entre le grand public et les experts (Jean-Marie Boilevin & Konstantinos Ravanis, 2007 ; Jean-Marie Boilevin 2014). De ce fait, le recours à des dispositifs pouvant permettre à des acteurs sociaux de contribuer davantage à la mise en culture de la science s'avère nécessaire. D'où la prolifération de recherche-action en éducation, une démarche qui articule deux objectifs majeurs : changement concret d'une réalité existant et la production de nouvelles connaissances en questionnant objectivement ces réalités empiriques (Florence Allard-Poesi & Véronique Perret, 2003).
Dans le cadre de ma recherche doctorale, j'analyse un dispositif de formation scientifique proposé par la ville de Lille impliquant différents acteurs autour d'un projet commun de renforcement de la culture scientifique à l'école primaire. A travers ce dispositif, les porteurs du projet visent surtout renforcer la culture scientifique des élèves et apporter un changement mélioratif quant à la prise en charge de la formation scientifique en classe par les enseignants du primaire en leur fournissant un cadre concret d'observations de pratiques scientifiques. Ce partenariat scientifique sur le temps scolaire s'est réalisé grâce à la synergie déployée par différents acteurs (maire-adjointe, conseiller pédagogique, médiateur scientifique, enseignants) issus de différentes institutions animées par la volonté d'assurer la formation scientifique des élèves dans divers espaces de vulgarisation scientifique (musées, laboratoires de recherche, associations) afin qu'ils maitrisent à un certain niveau le fonctionnement de la démarche scientifique dès l'école primaire. Quels discours ont les acteurs interrogés dans le cadre de ce partenariat sur le partenariat scientifique à l'école primaire ?

En adoptant une approche qualitative me conduisant à une analyse croisée des discours, dans le cadre de cette communication, je tente d'apporter une réponse à cette interrogation en m'appuyant sur douze (12) entretiens réalisés avec les acteurs associés à ce dispositif : 9 entretiens réalisés avec des enseignants (de CE2, CM1 et CM2) bénéficiaires du dispositif, 1 entretien avec un conseiller pédagogique qui surveille la cohérence des objectifs pédagogiques au sein du dispositif par rapport à ceux fixés dans le programme d'enseignement des sciences par

*Intervenant

l'éducation nationale , 1 entretien réalisé avec le médiateur scientifique qui coordonne le projet sur le terrain et 1 un entretien avec la maire-adjointe qui a proposé ce dispositif innovant. Il s'agit d'entretiens semi-dirigés, ceux réalisés avec les enseignants ont été effectués suite à leur participation au dispositif avec leur classe pendant une semaine.

Les acteurs interviewés dans le cadre de ce croisement institutionnel relatent les retombées positives des pratiques collaboratives en vue de rehausser la culture scientifique des élèves. Les enseignants bénéficiaires en particulier font remarquer l'apport didactique de ce dispositif pour une meilleure prise en charge de l'enseignement des sciences au primaire. En ce sens, ils encouragent les décideurs en la matière d'élargir la collaboration entre l'école et les autres institutions de vulgarisation.

Références bibliographiques

Allard-Poesi, F., Perret, V. (2003). " La Recherche-Action ". Y. Giordano. *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*, EMS, pp. 85-132, 2003. ⟨hal-01490609⟩.

-Boilevin, J.M, Ravanis , K. (2007). " L'éducation scientifique et technologique à l'école obligatoire face à la désaffection : recherches en didactique, dispositifs et références ", *Skhole*, HS (1), 5-11.

-Boilevin, J.M. (2014). " Désaffectation pour les études scientifiques et recherche en éducation scientifique ", *Review of sciences, mathematics and ICT Education*, 8(2), 5-23.
-Perron, S. & Ligozat, F. (2022). " Un regard didactique sur le partenariat entre la classe et les scientifiques: Comprendre les conditions de la transposition des savoirs aux frontières de l'École ",*Éducation&didactique*,16,51-72. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10652.

Mots-Clés: Dispositif, formation scientifique, discours, partenariat scientifique, école primaire

Décoloniser les programmes de Sciences de la Vie et de la Terre pour développer des pédagogies émancipatrices dans l'enseignement des sciences.

Maïa Petoton * [1]

[1] Ecole doctorale Pratiques et théories du sens – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : ED31, Laboratoire d'études de Genre et de Sexualité – France

La communication s'intéressera à la collaboration entre recherche engagée et terrain, en questionnant le rôle de l'analyse de l'implicite des contenus programmatiques de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) dans le développement de pédagogies critiques (Pereira & De Cock, 2019) et émancipatrices (Hedjerassi, 2020) applicables à l'enseignement des sciences. Publiés par arrêté au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, les programmes scolaires sont des textes réglementaires placés sous la responsabilité de læ ministre de l'Éducation nationale et dont la rédaction est confiée au Conseil Supérieur des Programmes, une instance indépendante chargée de déterminer les contenus des enseignements à dispenser dans les écoles, collèges et lycées français (CSP, 2020). Révisés à mesure des gouvernements successifs et des avancées scientifiques des domaines de référence pour une discipline scolaire donnée, chaque programme est l'aboutissement de tout un processus d'élaboration des savoirs scolaires et devient dès lors une "norme fixee au niveau national qui temoigne d'une ambition d'instruction et d'education pour l'ensemble de la Nation, en chacun de ses territoires" (CSP, 2020, p.12, nos italiques). Les programmes nous apparaissent ainsi comme des textes socio-historiquement déterminés, dont le sens ne saurait être pleinement saisi que dans la relation aux *formations idéologiques*1 qui gouvernent leur production. Mobilisant le système interdiscours-intradiscours-préconstruit développé au sein de l'analyse de discours dite française (ADF) (Marignier, 2016), la communication analysera les traces de l'"assujettissement idéologique" (Paveau, 2006, p.67) du discours programmatique des SVT sur le *sexe*2. Le corpus sera constitué de deux complexes de programmes – BOEN n∘31 du 6 août 1966 (premières A et B, terminales C et D) ; BO spécial n∘1 du 22 janvier 2019 (seconde générale et technologique, première générale) et BO spécial n∘8 du 25 juillet 2019 (terminale générale) – afin de permettre l'approche socio-historique de l'analyse. La communication montrera dans un premier temps comment le discours sur le *sexe* fonctionne selon un mécanisme propre à l'idéologie sexe-genre. Une seconde partie reviendra sur la participation de l'idéologie sexe-genre dans l'intégration d'une idéologie raciste dans le discours programmatique des SVT et sa constitution en discours d'interpellation racialisante. Cette dimension doublement constituante (sur le plan du *sexe* et de la race) du discours mise en lumière, une dernière partie de la communication ouvrira à des pistes de collaboration possibles entre recherche et enseignement afin de réflechir à une réappropriation pédagogique de ce discours dans une perspective féministe, queer et décoloniale.

note 1. Nous entendons les formations idéologiques comme "un élément susceptible d'intervenir

*Intervenant

comme une force confrontée à d'autres forces dans la conjoncture idéologique caractéristique d'une formation sociale à un moment donnée ; chaque formation idéologique constitue ainsi un ensemble complexe d'attitudes et de représentations qui ne sont ni individuelles, ni universelles, mais se rapportent plus ou moins à des positions de classes en conflit les unes par rapport aux autres" (Pêcheux et al., cité par Courtine, 1982, p.241)

note 2. La définition de ce que comprend ce "sexe" sera discutée lors de la communication.

Bibliographie

MINISTERES DE L'EDUCATION, DE LA JEUNESSE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2020). *Conseil Superieur des Programmes. Rapport d'activite. Janvier 2016- decembre 2019.*

Courtine, J-J. (1982). Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, 9(2), 239-264.

Hedjerassi, N. (2020). *Les pédagogies émancipatrices.* Vulaines-sur-Seine : Éditions du Croquant

Marignier, N. (2016). *Les matérialités discursives du sexe : la construction et la déstabilisation des évidences du genre dans les discours sur les sexes atypiques.* (Thèse de doctorat. Université Sorbonne Paris Cité).

Paveau, M-A. (2006). *Les prediscours: sens, memoire, cognition.* Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
De Cock, L., Pereira, I. (2019). *Les pédagogies critiques.* Marseille : Agone

Mots-Clés: Sexe, race, Sciences de la Vie et de la Terre, programmes, pédagogies émancipatrices

Développer de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture dans des Ecoles en Dispositif d'Ajustement. Analyse de l'engagement des enseignants dans un accompagnement de longue durée

Marielle Wyns *† [1], Anouk Dumont * ‡ , Jessica Penneman

[1] Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS) – Belgique

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement actuellement en cours en Belgique francophone, le développement professionnel des enseignants est au cœur de préoccupations institutionnelles. Or la recherche montre que les modalités de soutien externe qui permettent aux enseignants d'appliquer les nouvelles connaissances sur le terrain et de réfléchir aux résultats avec des collègues, qui s'inscrivent dans une dynamique collaborative et collégiale, qui sont intensives et soutenues dans le temps, contribuent à une véritable transformation des pratiques (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Parmi elles, l'accompagnement, qui vise à la "transformation des compétences et des composantes identitaires" (Mukamurera, 2014) des enseignants, se caractérise notamment par la relation de complémentarité entre les différents acteurs et la réflexivité dont ils font preuve à chaque étape du processus (Charlier & Biémar, 2012). Cet accompagnement nécessite un engagement (De Ketele, 2013) fort de l'accompagné, qui peut être mis à mal par divers facteurs, notamment contextuels, intra- ou interpersonnels.

Notre contribution s'inscrit dans cette problématique. Elle s'intéresse en particulier aux "Ecoles en Dispositif d'Ajustement" (EDA), identifiées par la Fédération Wallonie-Bruxelles "comme présentant un écart significatif de performance par rapport à la moyenne des écoles et devant élaborer un dispositif d'ajustement" (FWB, 2020, p. 2). Ces établissements scolaires sont sélectionnés sur la base de quatre indicateurs, liés respectivement : aux résultats des élèves, à leur parcours, à l'équipe pédagogique et au climat scolaire. Une fois identifiés dans un cadre de confidentialité, ils bénéficient de ressources supplémentaires permettant d'atteindre leurs objectifs d'ajustement, parmi lesquelles la possibilité de participer à des projets de recherche spécifiquement adaptés aux écoles en difficulté.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la recherche-action "La lecture et l'écriture au cœur de la réussite de la 5e primaire à la 2e secondaire", centrée sur l'accompagnement des enseignants dans la prise en charge progressive et spiralaire des difficultés de lecture et d'écriture qui font obstacle à l'apprentissage des élèves plus fragiles. L'accompagnement proposé s'articule autour

*Intervenant
†Auteur correspondant: marielle.wyns@uclouvain.be
‡Auteur correspondant: anouk.dumont@uclouvain.be

de la co-construction d'un programme didactique adapté à chaque contexte spécifique et fondé sur deux outils validés par la recherche (Lirécrire pour apprendre et Lector et Lectrix). D'une durée de trois ans, il se caractérise, en l'occurrence, par une forte implication des chercheuses sur le terrain, notamment par la mise en place d'un coenseignement , suivi d'un désétayage progressif.

Après avoir présenté le cadre théorique et le contexte spécifique des écoles EDA, nous décrirons finement la méthodologie de l'accompagnement inscrite au cœur du projet, puis nous étudierons, sur la base d'une grille d'indicateurs comportementaux, affectifs et cognitifs, l'engagement des 74 enseignants partenaires. Ceux-ci sont issus de 11 écoles (2 fondamentales et 9 secondaires) de différents réseaux, réparties en trois cohortes, respectivement engagées dans le projet depuis octobre 2021, 2022 et 2023. Nous ferons émerger des "profils" d'enseignants en observant l'évolution, chez chacun d'entre eux, des différents indicateurs d'engagement, de non-engagement ou de désengagement (De Ketele, 2013). Dans le cadre d'une étude de cas, nous mettrons ensuite en lumière les effets observés du dispositif sur le développement professionnel (pratiques et représentations de l'enseignement de la lecture/écriture) de certains praticiens relevant de différents profils.

L'analyse s'appuie sur les données collectées, à différents moments du processus, par le biais, d'une part, de questionnaires individuels et de focus groups menés auprès des enseignants, et d'autre part, des rapports d'observation et de concertation élaborés régulièrement par les chercheuses.

Mots-Clés: accompagnement, engagement, développement professionnel

Développer les compétences psychosociales et éthiques à l'école: une recherche interventionnelle participative

Zoe Moody * [1], Frédéric Darbellay *

[2], Rebecca Shankland [3], Isabelle Vonèche Cardia [4]

[1] Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) – Suisse
[2] Université de Genève – Suisse
[3] Développement, Individu, Processus, Handicap, Éducation (DIPHE) – Université Lumière - Lyon 2 – 5 Avenue Pierre Mendès-France69676 Bron Cedex, France
[4] REACT-EPFL – Suisse

La promotion du bien-être des enfants et des jeunes est un objectif clé du développement durable (UN, SDG, n∘3). Elle fait l'objet de recherches dans le domaine de la psychologie dite " positive " notamment, et plus particulièrement les programmes de *Youth positive development* (YPD). Ce type de programmes ont pour but " la mise en valeur des points forts des jeunes, l'établissement de contextes engageants et favorables, et la création d'opportunités d'interactions bidirectionnelles et constructives entre les jeunes et le contexte " (Taylor et al., 2017, p. 1156). Mettant la focale sur le contexte scolaire, des travaux montrent qu'il existe des moyens efficaces d'améliorer la qualité de vie des enfants et des jeunes, notamment par le biais d'interventions brèves pouvant être facilement intégrées dans les pratiques pédagogiques (ex., pratiques de pleine conscience, les forces de caractère, attention aux aspects satisfaisants de la vie, coopération ; voir Shankland & Rosset, 2016). Bien que ces interventions soient efficaces pour promouvoir la santé et le bien-être subjectif des élèves, leur impact direct sur l'apprentissage et la motivation scolaire reste limité si les enseignant·e·s et les parents ne développent pas elles·eux-mêmes leurs propres compétences psycho-sociales, afin de mieux répondre aux besoins des enfants (Durlak et al., 2011) et respecter leurs droits (UNDHRET, 2011).
Dans le cadre de cette présentation, nous présenterons un projet de recherche interdisciplinaire et transformationnel visant à développer des interventions hybrides pour soutenir le développement de compétences psychosociales et éthiques de tous les acteurs de l'école, afin de créer des environnements socio-éducatifs respectueux des besoins et des droits de chacun. Fondé sur les principes de la recherche interventionnelle participative (Daniell et al., 2011 ; Fraser & Galinsky, 2010 ; Muller et al., 2019), le dispositif de recherche vise la mise à l'épreuve collective et l'examen critique d'un modèle théorique interdisciplinaire sur le bien-être et les droits de l'enfant à l'école. Il a également pour but d'anticiper collectivement et systématiquement les obstacles éventuels et les stratégies pour les surmonter, afin d'éviter de développer des interventions inefficaces et non engageantes : un aspect essentiel de la pratique fondée sur des données probantes (Fraser & Galinsky, 2010). Plus précisément, les trois phases du dispositif participatif seront présentées : a) la planification/conception, b) la cocréation/développement et c) le test/optimisation des in-

*Intervenant

terventions. Nous mettrons également en lumière comment les enfants seront impliqués à chaque étape de cette recherche interventionnelle participative et de quelles manières leur influence sur le processus sera assurée. Ce faisant les enjeux éthiques de la participation d'une population considérée comme vulnérable seront clarifiés.

Références

Daniell, K.A., Máñez Costa, M.A., Ferrand, N., Kingsborough, A.B, Coad, P., & Ribarova, I.S. (2011). Aiding multi-level decision-making processes for climate change mitigation and adaptation. *Reg Environ Change 11*, 243–258. https://doi.org/10.1007/s10113-010-0162-0

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fraser, M. W., & Galinsky, M. J. (2010). Steps in Intervention Research: Designing and Developing Social Programs. *Research on Social Work Practice, 20*(5), 459–466. https://doi.org/10.1177/1049731509358

Muller, I., Santer, M., Morrison, L. Morton, K., Roberts, A., Rice, C., Williams, M., & Yardley, L. (2019). Combining qualitative research with PPI: reflections on using the person-based approach for developing behavioural interventions. *Res Involv Engagem 5*(34). https://doi.org/10.1186/s40900-019-0169-8

Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171.

UN. (2015). *Objectifs du développement durable.* https://sdgs.un.org/fr/goals
United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. (2011).

Mots-Clés: recherche interventionnelle participative, compétences psychosociales, droits de l'enfant

Enjeux et défis rencontrés lors de trois projets de design-based research visant la conception d'une application numérique pour soutenir les apprentissages... et pistes d'actions pour les surmonter!

Chantal Tremblay * [1], Bruno Poellhuber [2]

[1] Université du Québec à Montréal = University of Québec in Montréal – Canada
[2] Université de Montréal – Canada

Si l'enseignement magistral demeure fortement utilisé en enseignement supérieur, de plus en plus d'enseignants (professeurs, maîtres de conférences, chargés de cours, etc.) manifestent un intérêt pour les pédagogies actives ou l'innovation pédagogique (Duguet et Morlaix, 2012 ; Tremblay et Leduc, 2024). Pour se développer profesionnellement ou pour remédier à une problématique d'apprentissage en adoptant une démarche inspirée du Scholarship of Teaching and Learning (Lison, 2013 ; Lison et Paquelin, 2019), l'enseignant qui veut innover pédagogiquement est généralement amené à collaborer avec des ingénieurs pédagogiques ou des chercheurs spécialisés en pédagogie. Ceux-ci misent souvent sur des méthodologies de recherche collaboratives (recherche-action, recherche-action-formation, recherche orientée par la conception) qui engagent ces enseignants comme partenaires pour coconstruire des innovations pédagogiques qui font avancer la recherche dans leur domaine et solutionnent de véritables problématiques vécues sur le terrain.
Néanmoins, la collaboration enseignants-chercheurs peut poser certains défis qui peuvent entraver la conception, la mise en œuvre ou l'évaluation de l'innovation pédagogique. À cet égard, Happel et Song (2020) soulignent le peu de littérature portant sur les caractéristiques d'une collaboration efficace dans les équipes enseignants-chercheurs adoptant une démarche SoTL. Leurs résultats suggèrent trois facteurs qui peuvent influencer la collaboration : la visée commune, la responsabilité et le leadership.

Ces résultats sont cohérents avec plusieurs cadres théoriques de la collaboration, comme ceux de Bedwell *et al.* (2012), Chiocchio *et al.*, (2012) et Landry (2007). Celui de Landry (2007) représente l'expérience de collaboration en trois zones interreliées (travail, pouvoir et affection), où chacune permet d'expliquer une forme d'interactions entre les membres de l'équipe. La zone du travail représente les interactions liées à l'atteinte de la cible commune. La zone du pouvoir rassemble les interactions visant l'émergence du leadership dans l'équipe qui, selon Landry (2007) se sépare en deux catégories : le pouvoir d'agir (se mettre en action) et le pouvoir d'agir sur les autres (amener les autres à se mettre en action). Enfin, la zone de l'affection porte sur les affects et les émotions lorsque les membres interagissent entre eux. Landry (2007) rappelle que des défis peuvent survenir dans chacune des zones qui devront être surmontés pour que

*Intervenant

l'équipe atteigne sa visée commune. Par exemple, l'étude de Happel et Song (2020) montre que des problèmes de leadership (zone pouvoir) peuvent constituer une barrière à la réalisation d'un projet d'innovation pédagogique. Une absence de visée commune (zone travail) ou un manque de responsabilisation des membres qui se traduit par la non-réalisation des tâches qui leur sont assignées (zone travail) peuvent également limiter le succès du projet (Happel et Song, 2020). La conceptualisation de Landry se rapproche de celle de St-Arnaud (1976), qui met en évidence l'importance d'une cible commune, associée à un processus " de production " et d'un climat favorable, associé à un processus de " solidarisation ". Pour qu'une équipe fonctionne de manière optimale, St-Arnaud suggère un leadership partagé ou distribué. Il insiste aussi sur l'importance de mécanismes d'autorégulations que l'équipe va mobiliser durant sa collaboration.

Cette communication vise à approfondir les défis qui peuvent survenir lors de recherches orientées par la conception. Le modèle de McKenney et Reeves (2019) contient trois étapes, dont la première consiste en une analyse de la situation problématique, afin d'en déterminer ses causes. La seconde consiste au design conceptuel de l'innovation pédagogique et à la construction des outils, matériel et activités nécessaires à sa mise en œuvre. La troisième correspond au déploiement et à l'évaluation de l'innovation pédagogique selon les objectifs de la recherche. Idéalement, toutes ces étapes sont réalisées de manière collaborative. Nous proposons aussi d'y ajouter des retours réflexifs sur le fonctionnement de l'équipe entre chacune d'elles.

La communication prendra la forme d'un retour réflexif basé sur l'expérience vécue lors de trois projets de recherches visant la conception d'outils d'échafaudage numériques pour soutenir la résolution de problèmes et la collaboration auprès d'étudiants universitaires. Ces trois projets ont été menés par une chercheuse principale en pédagogie de l'enseignement supérieur en collaboration avec les enseignants des cours dans lesquels se sont déroulés les recherches. S'appuyant sur des discussions avec ces enseignants, des notes et réflexions consignées durant la réalisation des projets, les résultats exposent des défis rencontrés à chaque étape de la recherche et selon les zones de la collaboration de Landry. Ainsi, le défi de clarifier les attentes de chaque partie prenante pour élaborer une visée commune sera souligné. L'arbitrage entre les souhaits exprimés par les enseignants et les contraintes des outils accessibles à la chercheuse seront discutés. Des enjeux liés au déploiement de l'innovation pédagogique dans des cours donnés par des enseignants n'ayant pas participé à la recherche seront aussi présentés. La discussion formule des recommandations pour faciliter la collaboration lors de recherches collaboratives, notamment l'importance de planifier des rencontres de démarrage en début de projet pour s'assurer d'une visée commune et susciter l'adhésion de tous à sa réalisation.

Références

Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité? *Questions Vives. Recherches en éducation, 6*(18), 93-110. https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178

Happel, C. A. C. et Song, X. (2020). Facilitators and Barriers to Engagement and Effective SoTL Research Collaborations in Faculty Learning Communities. *Teaching & Learning Inquiry, 8*(2), 53-72.

Landry, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints: Le modèle des trois zones dynamiques.* Les Presses de l'Université du Québec.

Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis, 2*(1), 15-27. https://doi.org/10.7202/1015636ar

Lison, C. et Paquelin, D. (2019). La formation du supérieur: un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, (80)*, 61-70. https://doi.org/10.4000/ries.8184

McKenney, S. E. et Reeves, T. C. (Thomas C. (2019). *Conducting educational design research* (Second edition). Routledge.
St-Arnaud, Y. (1976). Le groupe optimal : grilles d'analyse théoriques et pratiques du groupe restreint.

Mots-Clés: Recherches collaboratives, technologies éducatives, enseignement supérieur

Enseignant·es, chercheuses, faire dé-coïncider ensemble les pratiques d'écriture de recherche

Véronique Lemoine Bresson * [1], Aurore Isambert * †

[1] Analyse et Traitement Informatique de la langue française (ATILF université de Lorraine) – CNRS : UMR7118 – 44, avenue de la Libération B.P. 30687 F 54063 NANCY CEDEX, France

Comment faire pour qu'un travail de corédaction, dans une recherche collaborative du réseau des Lieux d'éducation Associés, entre enseignant·es et chercheuses spécifie une pratique de dé-coïncidence ? Pour le dire autrement, comment rédiger collectivement un écrit de recherche entre enseignant·es et chercheuses pour parvenir à fissurer ce qui fait coïncidence dans les esprits et les pratiques (Jullien, 2023 ; Guillaume et L'Yvonnet, 2023), à savoir qu'il faut s'en tenir au dualisme " les enseignant·es sont dans la pratique " et " les chercheur·es sont dans la théorie " ? Et quels sont les effets de ces manières de faire science ensemble ?
Notre collectif de recherche collaborative sur les questions des pratiques plurilingues à l'école s'est employé à se décaler de cette voie que l'on pose comme une évidence, pour mettre en place des activités de corédaction. Nous postulons, avec De Fina et al. (2023) et Barnawi et R'boul (2023), qu'il est possible de proposer des formats non conventionnels pour bousculer les manières de faire académiques, et mettre au jour que les savoirs d'expériences sont aussi nécessaires que les savoirs scientifiques pour comprendre et transformer les situations de travail et les " savoir-agir " (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Les corédactions ont débouché sur trois productions : (1) Un chapitre d'ouvrage en anglais dans la partie " Pratiques " d'un guide qui veut établir un pont entre la théorie et la pratique (Isambert et al., à paraitre) (2) Un texte pour les actes de colloque TACD de Brest (Lemoine-Bresson et al., 2023) (3) Un article dans la revue *Diversité* (Lemoine-Bresson et al., 2024).

Mais, quels sont les appuis théoriques à ces corédactions ? L'approche retenue pour mettre en place la corédaction, proposée par l'une des chercheuses de la recherche collaborative, relève de deux influences principales. La première influence est inspirée des travaux de McKenney et Reeves (2020) en *Design Experiments*. Cette approche défend l'intérêt des synergies à la fois pratiques et scientifiques, afin de produire des résultats théoriques et pratiques. Elle soutient de nouvelles démarches dans des logiques collaboratives, développe et affine des façons humbles de travailler ensemble, au service du développement professionnel de toustes les actrices et acteurs de la recherche (Lemoine-Bresson, 2024 ; 2024a). La seconde influence s'inscrit dans l'approche féministe promue par Lampron (2016). Chacun·e reconnait sa positionnalité, tout en remettant en question le rapport hiérarchique et binaire essentialisé chercher·es/savoirs et sujets participant·es dit·es de terrain/réceptacles passives et passifs. Cette inspiration s'est vue augmentée des propositions de Clair et Dorlin (2022), à savoir, la corédaction du texte s'est faite sous forme d'un entretien conçu comme un récit dialogué, accompagné de trajectoires intellectuelles, rendues visibles à travers des représentations imagées individuelles. Dans les activités de corédaction,

*Intervenant
†Auteur correspondant: aurore.isambert@ac-nancy-metz.fr

nous visons la construction en commun du texte, les interactions, la réflexivité et la révision du point de vue sur l'écriture académique.

Le corpus choisi pour répondre à notre question est constitué des trois productions écrites *supra* citées, ainsi que des décisions de fonctionnement du groupe corédigeant, inscrites dans un journal de recherche sous forme de notes, tenu par l'une des chercheuses, ainsi que des décisions prises par les enseignant·es, en autonomie, sans l'intervention des chercheuses. Des notes écrites lors de réunions de coordination pour organiser le travail de corédaction sont également prises en compte dans le corpus constitué. Afin de renseigner les spécifications d'une pratique de dé-coïncidence, nous avons opté pour des modalités d'analyse spécifiques aux sciences de l'éducation et de la formation et aux sciences du langage. L'analyse de contenus plus spécifique aux premières (Wilson, 2015), et l'analyse du discours, plus spécifique aux secondes sont fréquemment utilisées dans ces disciplines ; elles sont complémentaires pour construire les résultats de cette étude. L'une avec l'autre permettent d'identifier ce qui est dit, et comment cela est dit ; les écrits analysés se présentent comme de véritables laboratoires de pensée (Lhomme, 2019) où l'on voit comment les idées sont négociées et formulées par les participant·es, dans un contexte donné et dans une situation précise.

Les résultats présentés dans la communication sont de deux ordres, organisationnel et relationnel. Les résultats d'ordre organisationnel donnent à voir comment la corédaction s'organise dans une démarche nourrie de contraintes et d'inventions, pour arriver à des écrits composites provoquant des réactions des évaluatrices ou évaluateurs, positives ou négatives. Les résultats d'ordre relationnel s'inscrivent dans ce que Lemoine-Bresson (2024) appelle un espace pleinement interculturel. C'est-à-dire que corédiger bouscule toustes les participant·es, les fait sortir de leur zone de confort, tout en modifiant partiellement leurs représentations sur la production de savoirs et leur propre place dans celle-ci. Les corédactions, façonnées par des expériences de pratiques professionnelles diverses amènent à des croisements de points de vue et des résistances, où essayer de se comprendre relève d'une épistémologie du lien (Charmillot, 2022) qui participe de la spécification de la pratique de dé-coïncidence dans l'écriture d'une production scientifique. Toujours tâtonnantes, ces pratiques, en voie de relier les connaissances pratiques et théoriques, tout comme les professionnel·les de deux sphères souvent séparées, nécessitent de nombreuses mises en débat, que nous souhaiterions susciter chez nos auditrices et auditeurs au colloque AREF 2025.

Références bibliographiques (sans réf. autrices)

Barnawi, O.Z. et R'boul, H. (2023). Colonizability and hermeneu@cal injus@ce in Applied Linguis@cs research: (Im)possibili@es for epistemological delinking. *Applied Linguistics*, 44, 865-881.

Charmillot, M. (2022). L'epistemologie du lien : une alternative au positivisme en education-formation. *Dossiers des Sciences de l'Education*, 27-40.

Clair, I. et Dorlin, E. (2022). *Photo de famille. Penser des vies intellectuelles d'un point de vue feministe.* Editions EHESS.

De Fina, A., Oostendorp, M. et Ortega, L. (2023). Sketches toward a decolonial Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 44, 819-832.

Guillaume, M. et L'Yvonnet, F. (2023). *Pratiques de la de-coincidence.* Editions de l'Observatoire.

Jullien, F. (2023). *Rouvrir des possibles. De-coincidence, un art d'operer.* L'Observatoire.

Lampron, E.-M. (2016). Pour une pedagogie feministe de l'enseignement des methodologies (feministes). Recherches feministes, 29(1), 169–178. hcps://doi.org/10.7202/1036676ar

Lhomme, A. (2019). Analyse du Discours et analyse textuelle. Argumentation et Analyse du Discours (En ligne), 22 | 2019. DOI : https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/aad.3254

McKenney, S. et Reeves, (2020). Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education*, 1(11). DOI: 10.1111/medu.14280.
Wilson, E. (2015). *School-based research*. Sage.

Mots-Clés: corédaction – dé, coïncidence, savoirs

Enseignement de la compréhension en lecture et trouble du développement intellectuel : quelle prise en compte des connaissances scientifiques par les enseignants français exerçant en dispositif ULIS ?

Nassim Ghalem * [1], Stéphanie Colin

[1] Université Lumière - Lyon 2 - Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation – Université Lumière - Lyon 2 – France

La maîtrise de la lecture pour tout élève en situation de handicap est plus qu'essentielle pour le rendre autonome dans une société où l'écrit est omniprésent. Les Troubles du Développement Intellectuel (TDI) peuvent cependant engendrer un certain nombre de retards et de limitations susceptibles de faire obstacle à de nombreux apprentissages, en particulier celui de la compréhension de l'écrit. Pour pallier ces limitations, et en référence au modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas (2010), des interventions environnementales peuvent être efficaces. Parmi ces pratiques efficaces, citons l'effet positif d'un enseignement explicite et structuré sur la capacité des élèves avec un TDI à mettre en œuvre les stratégies pour comprendre un texte (Alnahdi, 2015). Toutefois, un " effet de cécité didactique " semble amener les enseignants à se focaliser sur les troubles ne percevant pas que " leur didactique est lacunaire et leur enseignement défaillant " (Girardet, 2021, p. 197). Une formation des enseignants par la recherche permet cependant de déplacer leur attention en passant d'une focalisation sur les troubles des élèves à une prise en compte du contenu d'enseignement (*Ibid.*). La visée de notre étude est double : 1/ documenter les pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture auprès d'élèves présentant un TDI en fonction de l'ancienneté et du type de certification d'enseignants exerçant dans une Unité Locale d'Inclusion Scolaire (dispositif ULIS). En France, ce dispositif est l'un des modes de scolarisation privilégié pour les élèves présentant un TDI léger ou modéré.); 2/ examiner dans quelle mesure ces enseignants prennent en compte les connaissances émanant de la recherche dans le domaine de la compréhension en lecture. Dans cette perspective, nous avons adressé un questionnaire au niveau national aux enseignants d'un dispositif ULIS. Nous avons recueilli au total 523 réponses. L'analyse des résultats révèle que (1) l'ancienneté des enseignants dans ce dispositif n'influence pas forcément le sentiment de compétence contrairement au fait de suivre une formation certifiante liée aux spécificités du public auprès duquel les enseignants exercent leur mission ; (2) que les enseignants interrogés ont davantage recours à du matériel visant la construction d'images mentales qu'à des supports illustrant les stratégies mobilisées ; (3) que les stratégies de compréhension sont enseignées de manière fréquente mais que le développement de la méta-compréhension est négligé. En conclusion, il semble que rares sont encore aujourd'hui, les enseignants d'ULIS qui adoptent des pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture dont l'efficacité est démontrée par la recherche, et qui prennent appui sur les connaissances

*Intervenant

scientifiques pour planifier leur enseignement.

Bibliographie :

Alnahdi, G. H. (2015). Teaching reading for students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Education Studies, 8(9),* 79-87. https://doi.org/10.5539/ies.v8n9p79

Fougeyrollas, P. (2010). *Le Processus de production du handicap : Modèle explicatif et outil de mesure.* Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap.

Girardet, P. (2021). Enseignement de la compréhension de textes en ULIS : qu'en est-il de la prise en compte des troubles cognitifs des élèves ? *La nouvelle revue – Education et société inclusives, 89-90,* 187-202

Mots-Clés: Mots clés : Enseignement de la lecture, pratiques déclarées, prise en compte des connaissances scientifiques, trouble du développement intellectuel.

Expérience subjective vécue en situation de recherche formation collaborative dans un groupe hospitalier d'Ile-de-France.

Laurence Appriou-Ledesma * [1,2]

[1] FoAP – Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), ENSTA Bretagne, Agrosup Dijon – France
[2] Grand Hôpital de l'Est Francilien – Ministère de la Santé – France

Cette contribution vise à éclairer l'expérience subjective vécue en situation de recherche collaborative chez des enseignants-formateurs en sciences infirmières et des tuteurs de stage d'un groupe hospitalier d'Ile-de-France. Elle interroge les portées de ce dispositif sur le développement professionnel des acteurs, en termes de dynamiques identitaires. Les enjeux de la recherche se situent dans la compréhension des nouvelles configurations de formation hybride recherche proposées aux praticiens ; les résultats viendront documenter les dispositifs d'accompagnement au développement professionnel et, dans une perspective psychophénoménologique, la subjectivité des sujets au cœur même du processus interactionnel.
Le cadre théorique s'appuie sur le courant des recherches collaboratives (Desgagné, 1997, 2001, Vinatier et Morrissette, 2015), sur la psychophénoménologie (Vermersch, 2012) et le développement professionnel en référence à des processus de dynamiques identitaires (Kaddouri, 2019).

Le courant de recherche collaborative postule la double intention du développement professionnel et de la recherche. Elle vise les transformations des pratiques et s'organise par étapes avec des moments dédiés à la réflexion et d'autres centrés sur l'action (Desgagné, 2001, Heron, Reason, 2008). Trois éléments de convergence se dessinent (Morrissette, Pagoni-Andreani, Pepin, 2017) dans leurs formes plurielles ; il s'agit de l'implication des professionnels dans le processus de recherche avec une répartition des rôles et une réflexivité, la visée compréhensive qui peut évoluer vers une visée interventionniste et la reconnaissance de la production de connaissances par les professionnels et la communauté scientifique. L'analyse finement qualitative des interactions entre chercheurs et praticiens peuvent témoigner de la production de connaissances.

A l'appui des Sciences de la formation, les dynamiques identitaires (Kaddouri, 2006) sont considérées comme une totalité complexe et instable dont les composantes s'articulent entre-elles dans un travail permanent de construction, déconstruction, reconstruction (Kaddouri, 2006). Elles s'organisent dans l'activité en train de se faire, pour maintenir un équilibre stable et cohérent aux yeux du sujet et dans une continuité de son propre vécu biographique. Articulées sentiment de reconnaissance professionnelle et de compétence, elles s'éprouvent par l'incorporation d'un sentiment identitaire professionnel (Appriou-Ledesma, 2018) que le sujet peut percevoir comme une ressource positive à son développement professionnel. Ce dernier s'envisage tel un processus " dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et

*Intervenant

dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes " (Donnay et Charlier, 2008).

La psychophénoménologie prend en compte la description du vécu du sujet, cherche à repérer les actes et ses conditions de réalisation qui gouvernent la production de réponses(Vermersch, 2014, p.37). Elle éclaire l'action des praticiens en rendant accessible des savoirs expérientiels et valeurs agies, c'est-à-dire les significations résonantes pour le sujet. L'approche par l'explicitation permet de travailler sur l'habitus, " ensemble de règles, des valeurs, des façons d'agir et de penser qui sont devenues " naturelles " et " spontanées " en raison de l'intériorisation d'une pratique habituelle " (Vermersch, 1994 ; Bourdieu, 1972). Il relève du domaine du préréfléchi.

La problématique de cette recherche se centre sur le développement professionnel et la prise en compte de l'expérience subjective en situation de recherche collaborative en portant l'analyse sur les interactions vécues en situation par les professionnels entre eux et avec la chercheuse et sur les dimensions subjectives de la relation à autrui. La question de recherche se propose de comprendre " En quoi l'expérience subjective d'une recherche collaborative peut-elle concourir au développement professionnel du participant ? ".

La recherche qualitative monocentrique s'appuie des données de recherche recueillies à partir des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) menés auprès des participants de la recherche collaborative et sur la vidéoscopie des séances. L'articulation des points de vue en première personne et troisième personne est essentielle (Mouchet et Cataruzza, 2015), elle s'obtient par la combinaison de données qualitatives et objectives (Varela et Shear, 1999 ; Mouchet, 2022) que l'entretien d'explicitation concourt à recueillir. Une conduite expérimentée des entretiens et l'incarnation progressive d'une posture psychophénoménologique (Appriou-Ledesma, 2021) nous a permis de proposer le protocole suivant : 1. Entretiens d'explicitation sur le vécu subjectif de la recherche collaborative menés a posteriori des séances 2. Entretiens d'explicitation pendant le visionnage des vidéoscopies des séances. Dix entretiens d'explicitation individuels au total sont menés, ils ciblent la verbalisation du sujet à propos de son expérience et des interactions vécues dans le groupe avec les professionnels et la chercheuse.

Les résultats rejoignent des enjeux épistémiques des relations engagées dans une recherche collaborative ; ils révèlent l'importance des relations entre professionnels par la compréhension fine des interactions dans les dynamiques collectives " au travail " dans un processus de collaboration. Enfin, la discussion sur la collaboration comme un système interactionnel à l'appui d'une approche systémique des relations humaines (Marc et Picard, 2004) pourra être proposée afin d'enrichir la recherche sur les interactions entre la chercheuse et les praticiens.

Mots-Clés: recherche collaborative, développement professionnel, dynamiques identitaires

Expérimentations et enrôlement des élèves et des enseignants. Passerelles entre formations initiale et continue.

Emilie Deschellette * [1,2], Marie Leroy-Collombel * † [1,2], Caroline Lachet * ‡ [1,2]

[1] Université Sorbonne Paris Cité – Laboratoire EDA – France
[2] laboratoire EDA – Laboratoire EDA – France

Notre proposition de communication s'appuie sur des expérimentations conduites dans le cadre d'un groupe de recherche-action que nous coordonnons, rattaché à l'Unité de Recherche " Éducation, Discours, Apprentissages " de l'Université Paris Cité, et baptisé ManDeLab (" Laboratoire des manipulations de la langue pour mieux comprendre, apprendre et écrire "). Depuis sa création en 2017, le groupe repose sur l'interaction entre (1) enseignants-chercheurs en didactique et linguistique, (2) enseignants des 1er et 2nd degrés des académies de Créteil et Versailles, dont la participation aux actions du groupe prend la forme d'une formation continue à "public désigné", officiellement inscrite au PAF (Programme Académique de Formation) et (3) étudiants de Licence en formation initiale, parcours Professorat. Ces passerelles à différents niveaux d'enseignement et de formation visent à relier des univers trop souvent isolés par les cadres institutionnels.
ManDeLab est né d'enquêtes que nous avions menées sur les représentations des élèves, des étudiants et des enseignants à l'égard des apprentissages en étude de la langue. Ces recherches avaient souligné la nécessité de partir en quête de nouvelles démarches : manipuler la langue et adopter une posture d'enquêteur pour mieux s'approprier le fonctionnement linguistique. Le groupe de recherche-action réfléchit ainsi aux dispositifs d'enseignement à privilégier pour consolider les compétences linguistiques et langagières des élèves, tout en (re)donnant du sens aux apprentissages, afin de favoriser leur réinvestissement en compréhension et production. Ces outils, démarches didactiques et activités pédagogiques sont co-construits en séance de travail à l'université à partir des difficultés rencontrées par les élèves et observées par les enseignants, puis expérimentés en classe, améliorés par le retour sur pratiques et les échanges, et enfin formalisés, dans une constante collaboration entre enseignants et enseignants-chercheurs. Nos étudiants - futurs enseignants - produisent en parallèle des activités pédagogiques et des supports pour apporter des pistes de remédiation en langue pour les élèves des établissements où exercent les enseignants du groupe. Les liens qui se nouent sont fructueux : créer pour autrui donne une incarnation aux connaissances théoriques et favorise la prise de conscience de la part des étudiants des enjeux du cursus et des productions universitaires ; cette coopération hors les murs constitue un levier efficace pour l'enrôlement des élèves dans les processus d'apprentissage.

A tous les niveaux du réseau que constitue le groupe ManDeLab, le savoir n'apparaît plus figé

*Intervenant
†Auteur correspondant: marie.collombel@u-paris.fr
‡Auteur correspondant: caroline.lachet@u-paris.fr

et descendant, mais dynamique et collaboratif. Plutôt que d'espérer une "motivation générale" des apprenants qui préexisterait, il s'agit de "progressivement construire la motivation au fil d'expériences" reposant sur une "profonde interaction entre l'affectif et le cognitif" (Barth, 2013).

Nous voudrions ainsi interroger la place, dans la formation initiale et continue des enseignants, d'un dispositif de recherche-action reposant sur des passerelles entre différents acteurs de l'éducation, articulées autour d'une pédagogie par l'expérimentation. Nous souhaitons aborder les différentes modalités explorées par ManDeLab, leurs retombées, croisant recherche, action et éducation (Guay & Gagnon, 2022), ainsi que les défis à relever pour soutenir nos projets, en illustrant ces enjeux par des exemples de dispositifs élaborés collaborativement et mis en oeuvre dans les classes de cycle 3 et 4 (ex. enquêtes linguistiques, usages rénovés des brouillons, etc.).

Nous avons donné à ManDeLab une structure coopérative à chaque niveau de la collaboration :

> les temps de rencontre réguliers entre enseignants et enseignants-chercheurs sont à nos yeux l'espace essentiel pour agir efficacement ensemble, et nous tâchons de les conserver, malgré des difficultés croissantes liées à la réforme de la formation continue engagée en France en 2022-2023
>
> les orientations à donner aux expérimentations conduites sont discutées et validées collégialement
>
> les séances en présentiel sont sous-tendues par un travail à distance d'orchestration et de suivi par les enseignants-chercheurs des expérimentations conduites en classe dans une dialectique entre terrain et recherche.

Nous envisagerons les retombées observées, croisant recherche, action et éducation :

- publication d'ouvrages, chapitres d'ouvrages et articles ;

- journées d'étude régulières ouvertes à des enseignants des 1er et 2nd degrés pour favoriser les rencontres entre chercheurs et acteurs de l'éducation sur le terrain ;

- transformation progressive des pratiques pour les enseignants participant au groupe : diversifier, voire réinventer ses rôles et postures afin de guider, soutenir et maintenir l'engagement des élèves (Bocquillon et al., 2024) ;

- formations de formateurs, sollicitées par les Inspections des académies de Versailles et Créteil, sur l'articulation entre langue et compréhension ;

- enrôlement positif de nos étudiants dans le cursus de l'enseignement grâce aux démarches stimulantes d'immersion au cœur des classes.

Nous discuterons enfin des défis et difficultés rencontrées :

> soutenir l'investissement des enseignants dans la recherche-action : la reconnaissance par l'institution et la valorisation de leur engagement est encore à améliorer ;

diffuser plus largement les outils élaborés : plusieurs enseignants du groupe sont devenus coordinateurs dans leurs établissements, et tâchent de partager de nouvelles démarches au sein des équipes pédagogiques mais le rayonnement reste encore limité ;

mettre en place des partenariats officiellement reconnus par les institutions : les rares conventions entre universités et établissements ne se prêtent actuellement guère aux enjeux de la recherche-action.

Bibliographie

Barth B.-M. (2013). Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens au savoir, Paris, Retz.

Bocquillon M., Baco Christophe, Derobertmasure A. & M. Demeuse (2024). Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence. Louvain-la-neuve/Paris, De Boeck supérieur.

Bucheton D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée, Paris, Retz.

Busch E., Risselin K. et Vibert A (2023). Travailler la maîtrise de la langue, faire progresser les élèves dans toutes les disciplines, ESF Sciences Humaines

Chartrand S.-G. (2016). Mieux enseigner la grammaire, Montréal, ERPI.

Guay M-H. et Gagnon B. (2021). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (dir.). Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données (p. 415-440). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Guay M-H. et Gagnon B. (2022, mars). "Recherche-action sur le leadership des directions générales scolaires du Québec", communication donnée à l'occasion de la semaine de la recherche universitaire. Université de Sherbrooke.

Mots-Clés: recherche_action, co_construction, enrôlement, manipulations linguistiques

Formation coopérative à, par et pour le numérique en anthropocène

Laurent Heiser * [1], Jean-François Céci *

[1] Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Education – Université Côte d'Azur, Université Côte d'Azur : URE201622216H – France

Formation coopérative à, par et pour le numérique en anthropocène

Résumé

Comment faire évoluer la formation des enseignants afin qu'ils intègrent des enjeux sociétaux et environnementaux du numérique au sein de leurs pratiques pédagogiques ? Nous avons testé la Typologie des Niveaux de Prudence Numérique (TNPN), un outil didactique fondé sur la notion de prudence numérique, auprès de trois profils d'enseignants. Cette typologie a été introduite pour observer comment les enseignants interprètent les concepts et les appliquent dans des contextes concrets, voire vécus dans leurs environnements personnel. Les premiers résultats montrent une adhésion des enseignants à l'idée de modération numérique dans leurs pratiques. Cette recherche met en lumière des leviers de transformation pour la formation elle-même qui permettent aux enseignants d'évoluer d'utilisateurs à co-créateurs de solutions éducatives numériques adaptées à leurs contextes.

Mots clefs : anthropocène, numérique, formation des enseignants.

Notre collectif de chercheurs et de formateurs s'est engagé à intégrer les impacts sociaux et environnementaux du numérique dans la formation des enseignants. Cette coopération est fondée sur l'idée que le numérique, au-delà de sa dimension technique, porte des enjeux sociétaux et éducatifs essentiels. Notre approche vise à promouvoir une éthique spécifique au numérique au sein des classes, en se basant sur les pratiques sociales de référence (Astolfi *et al.,* 2008 ; Develay, 1995) pour favoriser une utilisation plus consciente et prudente du numérique.

Cette démarche soulève deux questions :

Comment faire coopérer des enseignants avec des chercheurs autour de l'éducation à, par, et pour le numérique ?

Comment continuer à impliquer ces enseignants dans la conception de situations d'enseignement tenant compte des apports de la formation ?

Introduction d'une démarche typologique

*Intervenant

Nous avons développé un dispositif de formation qui repose sur la Typologie des Niveaux de Prudence Numérique (TNPN) (Céci, Heiser, Raynault, 2024, à paraître), introduite sous forme de ”boîte noire”. Cet outil didactique soutient l'ingénierie coopérative et transformative qui se définit, pour reprendre Faller et collègues (2023, p. 149), par les objectifs, les contenus et la démarche du dispositif de formation cherchant à revisiter et reformuler les présupposés des acteurs (ici sur le numérique pour l'éducation).

Nous avons introduit la TNPN dans trois contextes :

Formation d'enseignants expérimentés

Formation initiale d'enseignants en début de carrière

Groupe expérimental au sein d'un Inspé, participant au Diplôme d'entrée dans le métier (DIU), en collaboration avec des enseignants du Québec.

Méthodologie

Le dispositif repose sur un ensemble d'outils collaboratifs. Les documents collaboratifs sont organisés en trois étapes distinctes :

Identification des représentations : Chaque participant commence par exposer ses représentations personnelles autour de l'usage du numérique en anthropocène.

Travail collaboratif autour du semi-tableau : Seuls les six niveaux de la typologie sont fournis, avec les colonnes bien-être et mal-être non remplies (ce que nous nommons semi-tableau). Ainsi, les participants doivent organiser leurs réflexions en identifiant les formes de bien-être (pratiques numériques enrichies) et de mal-être (exemples de vulnérabilités numériques). Le rapporteur numérique doit éviter toute modification des ajouts d'autres groupes, afin de respecter l'intégrité des idées partagées.

Réinvestissement : Lors des études de cas, les enseignants vont rendre l'outil opérationnel, en utilisant les réflexions issues des semi-tableaux, dans des contextes concrets, voire vécus dans leurs environnements personnel et/ou professionnel.

Réflexions

L'introduction de la TNPN laisse les enseignants libres d'interpréter et d'appliquer les concepts en fonction de leur propre compréhension. Cette liberté est intentionnelle pour que les enseignants-stagiaires ne se sentent pas contraints par des réponses "attendues", car l'ouverture à une co-analyse avec eux, permet de percevoir leur rôle au-delà d'utilisateurs.

Quelques résultats par analyse des retours des enseignants-stagiaires

Les données collectées révèlent plusieurs thématiques :

Gestion du temps personnel et professionnel

Régulation et maîtrise des usages numériques

Vérification de l'information

Promotion d'activités numériques saines

Conscience écologique
Des différences apparaissent concernant la modération :

- Les enseignants expérimentés mettent davantage l'accent sur la déconnexion.
- Les enseignants en formation initiale conçoivent que la modération passe par une meilleure évaluation des sources et la pertinence des outils utilisés.
- Dans le groupe France/Québec, la modération inclut la citoyenneté numérique et des valeurs sociales, comme la durabilité.

Conclusion : perspectives et enjeux

Les données montrent que les participants seraient prêts à enseigner la modération dans une perspective qui s'apparente à la décroissance numérique (traduction libre de *Digital Degrowth*, Selwyn, 2023). En encourageant une réflexion sur la sobriété numérique, les institutions peuvent donc inciter les acteurs de l'éducation à repenser leurs pratiques sans leur demander de réinventer leur métier. La TNPN facilite un tel processus, en ajoutant –au-delà de la sobriété- une dimension prospective par la prudence.

Il est crucial d'élever le concept du numérique pour l'éducation au-delà de ses simples applications techniques. Cela nécessite de continuer à cibler chaque catégorie de personnel éducatif et à affiner notre compréhension de leurs pratiques et besoins spécifiques.

Références

Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences : repère, définitions, bibliographies.* De Boeck Supérieur. **https://doi.org/10.3917/dbu.astol.2008.**

Céci, J.-F., Heiser, L., & Raynault, A. (2024, à paraître). Vers une typologie des prudences numériques en éducation : une réponse aux pratiques sociales de références actuelles ? Revue RITPU.

Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui.* ESF.

Faller, P., Bertrand, E., & Dresto, P. (2023). 8. Formation-Action-Recherche: Créer les conditions d'une ingénierie coopérative et transformative. Phronesis, 12(4), 147-166.
Selwyn, N. (2023). Digital degrowth: Toward radically sustainable education technology. *Learning, Media and Technology*, *49*(2), 186-199. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2159978

Mots-Clés: anthropocène, numérique, formation des enseignants

Former les éducateurs sportifs bénévoles pour favoriser l'apprentissage par les joueurs du sens de la communauté : un cas de recherche-intervention

Robin Santi * [1], Sébastien Chaliès [2]

[1] Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Univ. Montpellier 3 (Paul-Valéry) – France
[2] Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Univ. Montpellier 3 (Paul-Valéry) – France

Problématique. Les formations proposées aux entraîneurs sportifs, qu'il s'agisse des brevets professionnels, des diplômes d'État ou encore des diplômes universitaires, éclipsent bien souvent ce qui relève des aspects éducatifs et donc " éthiques " de leur mission (Carrière et Triby, 2010). Cette dimension est pourtant cruciale, l'activité d'entraînement étant nécessairement sous-tendue par des représentations morales – dont elle se fait naturellement le vecteur (Gasparini, 2012 ; Pereira, 2018). Par ailleurs, lorsque le sport " des jeunes " prend une forme compétitive, et met en scène une opposition, les questions relatives à son potentiel éducatif se font prégnantes, eu égard aux possibles débordements (Cruz Feliu et al., 1996). Pour œuvrer en faveur d'un sport " citoyen ", l'enjeu de formation des éducateurs apparaît alors fondamental – à plus forte raison sachant que, dans le sport associatif, les intervenants sont pour la plupart des bénévoles et ne bénéficient que d'un accompagnement minimal.
Cadre théorique. Dans le cadre de cette recherche transformative (Chaliès et Bertone, 2021), les retombées d'un dispositif de formation singulier proposé aux éducateurs sportifs d'une école d'un club de rugby professionnel ont été étudiées. Structurellement parlant, le dispositif mis en œuvre s'appuyait sur des postulats empruntés à deux ancrages théoriques : d'une part, la philosophie pragmatiste de l'éducation de John Dewey, qui prône l'initiation à une éthique démocratique. Cet ancrage a permis de défendre l'idée selon laquelle l'éthique du jeune joueur de rugby passe par la capacité à se fondre dans un collectif, par le développement d'un sens de la communauté, et de la solidarité sociale (Dewey, 2004, 2022). Ce postulat de " communauté en miniature " a également été retenu pour engager singulièrement les éducateurs dans la co-construction de leur dispositif de formation. Parallèlement, ce dernier a été structuré sur la base d'hypothèses empruntées à l'anthropologie culturaliste, et à ses soubassements wittgensteiniens (Chaliès, 2012). Ce second ancrage a permis d'envisager ce que pourraient être des pratiques tout à la fois rugbystiques et éthiques. Théoriquement, ces règles ne devaient pas renvoyer à un code de déontologie froid et désincarné, mais bien à l'établissement d'une éthique pratique, *in situ*, au cœur du jeu sportif.

Méthode. Le dispositif transformatif mis en œuvre devait permettre de tester l'hypothèse selon laquelle l'association des éducateurs et du chercheur, dans la construction de règles d'entraînement

*Intervenant

et de situations d'entraînement, impacte leur développement professionnel et les amène à considérer davantage la dimension éthique de leur activité. Dans ses grandes lignes, le dispositif était structuré comme suit : d'abord, un temps de formation et de co-construction des situations mobilisant le chercheur intervenant sur le terrain, ainsi que les éducateurs impliqués. Ensuite, un temps de mise à l'épreuve de ces situations d'entraînement co-construites, sur le terrain, auprès des joueurs de la catégorie " moins de 12 ans ". Enfin, un temps d'autoconfrontation, permettant à la fois au chercheur de pousser les acteurs à produire des significations sur leur activité, mais également d'intervenir au travers de " *feedbacks* " plus techniques. L'ensemble du dispositif est donc marqué par la continuité d'un travail collaboratif entre les praticiens et l'intervenant scientifique, endossant une double casquette de chercheur et de formateur. Durant sa mise en œuvre, des données audio et vidéo ont été recueillies. Ces données, notamment d'autoconfrontation, ont fait l'objet d'un traitement singulier afin de reconstituer les raisonnements pratiques des éducateurs engagés dans le dispositif.

Premiers résultats et discussion. Les principaux résultats permettent de mettre en avant une transformation de l'activité des éducateurs et des raisonnements pratiques qui y sont associés. Bien que les éducateurs aient été dès le début associés à la construction du dispositif de formation, l'analyse de leurs raisonnements pratiques laisse apparaître que la dimension éthique n'irrigue leur activité aux côtés de jeunes joueurs qu'après plusieurs séances d'entraînement. Les premières séances sont en effet marquées par des intentions exclusivement techniques. Au fil des séances, des considérations éthiques apparaissent soit dans les intentions associées par les éducateurs à leur activité, soit en termes de justification de ce qu'ils ont réalisé.
L'hypothèse d'une participation du dispositif de formation au développement professionnel des éducateurs apparaît donc comme heuristique.
De façon paradoxale, il a néanmoins été nécessaire, pour opérer ce renversement, de ménager des temps de " *feedback* ", c'est-à-dire des temps de formation portant, par exemple, sur la méthodologie d'animation des situations ou encore sur la capacité de s'en tenir à un objectif de travail. En effet, la connaissance de ces principes pédagogiques simples semble constituer un prérequis à l'application des règles de métier et donc à un apprentissage éthique. Ces conclusions vont dans le sens de l'éthique telle que nous l'appréhendons au prisme de la philosophie pragmatiste, à savoir une éthique intégrée dans les contenus, les situations, et non édictée comme une morale venant couvrir le jeu sportif. On se distingue donc d'un apprentissage du *fair play* pour s'orienter plutôt vers une formation capacitante, permettant aux éducateurs d'ancrer l'éthique en arrière-plan de l'activité.

Bibliographie :

Carrière, S., & Triby, E. (2010). La formation professionnelle des éducateurs sportifs : Au croisement des compétences et de la complexité. Questions vives :
Recherches en éducation, 4(13), 343-356. https://doi.org/10.4000/questionsvives.260
Chaliès, S. (2012). La construction du " sujet professionnel " en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste (Note de synthèse en vue d'une habilitation à diriger des recherches). Université Toulouse II Jean Jaurès.
Chaliès, S., & Bertone, S. (2021). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. Revue française de pédagogie, 210, 51-68. https://doi.org/10.4000/rfp.10088
Cruz Feliu, J., Boixadós Anglès, M., Torregrosa Alvarez, M., & Mimbrero Palop, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo? : Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. Revista de Psicología del Deporte.
Dewey, J. (2022). Démocratie et Éducation. Armand Colin.
Dewey, J. (2004). Morale et éducation (L. S. Pidoux & G. Deledalle, Trad.). In L'École et l'enfant (p. 89-122). Fabert.
Gasparini, W. (2012). Penser l'intégration et l'éducation par le sport en France : Réflexions sur les catégories d'analyse sociale et politique. Movement & Sport Sciences, 78, 39-44.

https://doi.org/10.3917/sm.078.0039
Pereira, I. (2018). Les dimensions axiologiques du transfert des connaissances scientifiques dans la pratique professionnelle : Un exemple en formation des enseignants. Spirale : Revue de recherches en éducation, 61(1), 151-161. https://doi.org/10.3917/spir.061.0151

Mots-Clés: éthique, intervention, sport

Freins et leviers d'une collaboration entre les institutions de formation et les enseignant.es dans le co-développement des formations continues

Crispin Girinshuti *† [1], Fabien Desponds * ‡

[1] Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

En Suisse romande, dans le canton de Vaud, la Haute école pédagogique du canton (HEP VD) représente un partenaire majeur pour la formation continue des professionnel·les de l'école publique, et notamment des enseignant·es. Elle propose une palette d'offre allant de formations continues certifiées relativement conséquentes (CAS, DAS, MAS) à des formations continues courtes dont la grande majorité atteste uniquement la présence des participant·e·s.
L'offre de formation courte peut être subdivisée en trois types : le programme annuel de cours, les prestations sur mesure (réponses adaptées à des demandes spécifiques) et les journées cantonales (manifestations de grande ampleur – 100 à 400 personnes – sur une thématique qui fait l'actualité). L'accès à ces diverses prestations se fait soit sur inscription individuelle, soit sur inscription collective.

Malgré cette offre relativement large et aux modalités variées, Czaka (2019) a mis en évidence que moins de 30% des enseignant·es vaudois en exercice s'inscrivaient volontairement aux formations proposées par la HEP VD. Nos analyses récentes démontrent des pourcentages similaires ces trois dernières années. En outre, la recherche de Girinshuti, Desponds et Guillaume-Gentil (2023) tend à montrer une certaine réticence des enseignant·es à s'engager dans des formations continues proposées en soutien de nouvelles politiques éducatives.

Pour expliquer ce manque d'intérêt, une hypothèse souvent avancée est que ces formations seraient déconnectées de la réalité des acteur·rices de terrain et qu'elles ne seraient pas assez orientées vers des solutions concrètes, directement applicables.

Dès lors, si un rapprochement entre terrain, formation et recherche au travers de dispositifs collaboratifs paraît offrir un certain nombre d'avantages en matière de développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Lessard, 2021), faut-il encore que les acteur·rices de ces trois domaines soient motivés à se rencontrer, motivation qui paraît toute relative chez les enseignant·es vaudois à la lumière du chiffre de 30 % mentionné ci-dessus.

Le service chargé du pilotage de la FCA s'est attelé à empoigner cette question depuis maintenant deux ans en misant sur la recherche-développement. Celle-ci s'appuie d'une part sur

*Intervenant
†Auteur correspondant: crispin.girinshuti@hepl.ch
‡Auteur correspondant: fabien.desponds@hepl.ch

l'exploitation des données issues de la gestion de ses formations (confirmation ou annulation des FCA, nombre d'inscriptions, profil des participant·e·s, thématiques, modalités, évaluations, etc.), et d'autre part sur des enquêtes auprès des différents actrices et acteurs de la formation continue afin de mieux comprendre leurs représentations, logiques et besoins face au développement professionnel (DP). Ces travaux s'intéressent autant à l'offre – les formations continues proposées par les formateur·rices HEP – qu'à la demande – l'accueil de ces formations par les publics cibles, principalement les enseignant·es en exercice, avec en toile de fond le projet d'utiliser les données récoltées comme points d'appui au co-développement de formations continues susceptibles de renforcer les compétences de l'ensemble du corps enseignant, dans une démarche de recherche-action.

Une des étapes de cette démarche s'est traduite en une enquête quantitative, élaborée avec le soutien d'enseignant·es ayant le rôle de référent.es de formation continue dans leur établissement scolaire. Cette enquête a été construite pour s'adresser à l'ensemble des enseignant·es de l'école obligatoire et post-obligatoire (premières cibles des formations continues de la HEP VD) dans l'optique de nous renseigner sur leur rapport au DP.

À partir des données récoltées (passation en novembre 2024), notre contribution tentera de répondre à la question principale : comment faire participer les acteur·rices clés à des démarches de recherche-action ? Il s'agira notamment d'essayer d'identifier les leviers et les freins à cette participation, alors même que l'accès à la formation continue est facilité de par leur absence de coût pour les participant·es.

Les motifs d'engagements en formation proposés par Carré et Fenouillet (2011) comme les freins à la réflexivité collective avancés par Lessard (2012) seront autant de points d'appui pour notre analyse. Constaterons-nous des motifs d'engagement peu compatibles à la collaboration entre formation, recherche et terrain ? Ou un " éthos professionnel réfractaire à l'esprit de recherche (ou encore) un sentiment répandu parmi les enseignants que trop de savoirs circulent " (Lessard, 2012, p. 137), facteurs propices à un rapport individuel au DP ?

Références

Carré, P. et Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 269-289). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0269.

Czáka-Pillonel, N. (2019). *Qui sont les usagers des prestations de formation continue de la HEP Vaud ?* (Master of Advanced Studies en administration publique). IDHEAP Institut des hautes études en administration publique.

Girinshuti, C., Desponds, F. et Guillaume-Gentil, J. (2023, mai 5). *Formation continue en soutien d'une école inclusive. Tensions entre impulsions politiques, vision des formatrices·eurs et besoins du terrain.* 10e Colloque International en Éducation - CRIFPE, Montréal, Canada.

Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité: Quant-à-soi personnel ou professionnalisation? Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 123-141). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0123

Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation* (Report). Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco); Conservatoire national des arts et métiers (Cnam). https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03 245284

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de " développement professionnel " en enseignement: Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133–155.

Mots-Clés: développement professionnel, recherche, action, motivation

Intégration de la robotique pédagogique dans l'enseignement des mathématiques au primaire : Une collaboration Université-Centre de services scolaire

Houria Hamzaoui *† [1], Poirier Maxime‡ [1]

[1] Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – Canada

Nous présentons une recherche collaborative réunissant quatre acteurs de l'éducation. Du côté de l'université, une chercheuse et un technopédagogue ; du côté du centre de services scolaire, une conseillère pédagogique en mathématiques au primaire et une conseillère en technopédagogie. L'idée du projet est née des multiples collaborations entre la chercheuse et le technopédagogue dans le cadre de la formation des futurs enseignants du primaire. Ces collaborations ont porté sur l'exploitation du numérique de façon générale et la robotique pédagogique de façon plus particulière dans l'enseignement des concepts mathématiques au primaire. Plusieurs ateliers de robotique ont été animés dans les cours de didactique des mathématiques. Ces ateliers ont été appréciés par les étudiantes en formation initiale, et plusieurs d'entre elles prévoient intégrer la robotique pédagogique dans leur enseignement. Cependant, les conseillers en technopédagogie notent une réticence chez les enseignants en poste depuis plusieurs années quant à son usage. Le sentiment d'incompétence et le manque de formation, en plus de la charge supplémentaire de travail, sont souvent à l'origine de cette réticence (Mastafi, 2015 ; Stockless et al., 2018). Entre ces deux réalités contrastées, on observe l'effet positif des outils numériques sur les apprentissages et les compétences des élèves (Fowler et Leonard, 2021) ainsi que sur celles des enseignants (Remery et al., 2019). Nous nous sommes alors posés les questions suivantes : 1) Comment intégrer la robotique pédagogique dans la planification des enseignants du primaire sans alourdir leur tâche habituelle ? 2) Quels apprentissages pourraient être plus appropriés ? 3) Quelles compétences devraient être développées par les enseignants et par les élèves ? Le contexte de la résolution de problème dans un contexte interdisciplinaire intégrant les STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) nous a semblé très fertile, puisqu'il serait favorable au transfert des connaissances entre les mathématiques et les sciences et technologies (Samson, 2004). Pour réaliser notre projet, nous avons approché deux conseillères pédagogiques d'un centre de services scolaire. La première étape du projet, en l'occurrence la conception des outils de l'expérimentation, a été réalisée par la chercheuse et le technopédagogue de l'université. Lors d'une deuxième étape, ces outils ont été discutés avec les deux conseillères pédagogiques pour les affiner et les adapter à la réalité du terrain. La suite des étapes, c'est-à-dire la réalisation, l'analyse et la discussion des résultats ainsi que les retombées sur la formation initiale et continue, seront également réalisées en collaboration. Par ailleurs, l'expérimentation consiste en une activité visant l'étude du mouvement de robots dans la perspective d'observer la variation

*Intervenant
†Auteur correspondant: houria.hamzaoui@uqat.ca
‡Auteur correspondant: Maxime.Poirier@uqat.ca

simultanée de deux grandeurs (vitesse et distance). Les résultats devraient, d'une part, nous permettre d'apprécier l'existence des rudiments d'une pensée mathématique de type fonctionnel (Hamzaoui et Najar, 2019 ; Robert, 2024). Dans notre présentation, nous exposerons le contexte de la collaboration avec les milieux, le cadre théorique, l'approche méthodologique, les résultats de l'étude et enfin les retombées sur la formation initiale et continue des enseignants du primaire. Bibliographie

Hamzaoui, H. Najar, R. (2019). *Étude historique de la notion de fonction et caractérisation de la pensée fonctionnelle.* Actes du colloque du Groupe de didactique des mathématiques du Québec. :138-146.

Mastafi, M. (2015). Intégrer les TIC dans l'enseignement : Quelles compétences pour les enseignants ? *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 23(2) : 29-47.

Samson, G. (2004). *Le transfert de connaissances entre les mathématiques et les sciences. Une étude exploratoire auprès d'élèves de 4e secondaire* (thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières/Université du Québec à Montréal.

Stockless, A., Villeneuve, S. et Gingras, B. (2018). Maîtrise d'outils technologiques : son influence sur la compétence TIC des enseignants et les usages pédagogiques| Mastery of Digital Tools: The Influence on Information and Communication Technologies Competency and Pedagogical Use. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 44(2).

Robert, V. (2024). La pensée fonctionnelle : une analyse multisémiotique de l'activité d'enseignement-apprentissage visant son déploiement avant l'introduction formelle du concept de fonction. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke.

Mots-Clés: Recherche collaborative, robotique pédagogique, pensée mathématique

L'Open Lab In'Pact, un dispositif à la croisée de " trois mondes " (recherche, politique et professionnel) dans un contexte de transformation pédagogique de l'enseignement supérieur

Anna Barry * [1,2]

[1] Cultures et Diffusion des Savoirs (CeDS) – Sciences Po Bordeaux - Institut d'études politiques de Bordeaux, Université de Bordeaux, Université de Bordeaux : EA7440 – Bordeaux, France
[2] Université de Bordeaux – - – France

En 2017 et 2018, les appels à projets " Nouveaux Cursus à l'Université " (NCU) dans le cadre du troisième Programme d'Investissements d'Avenir (PIA 3) ont marqué un tournant dans le paysage de l'enseignement supérieur français, engendrant la création de grands projets nationaux de transformation pédagogique dans plus d'une trentaine d'universités françaises. Les axes de ces projets NCU s'inscrivent en partie dans la lignée d'objectifs politiques traduits par des réformes telles que la loi ORE.
Si les politiques éducatives sont souvent perçues comme définissant des stratégies globales mais éloignées des réalités pratiques, les praticiens – enseignants, enseignants-chercheurs, accompagnateurs des étudiants, ingénieurs pédagogiques et de formation – sont confrontés aux contraintes du terrain, avec des besoins et des urgences spécifiques qui peuvent diverger des orientations définies en amont. Les choix des acteurs du pilotage, et les transformations qui en découlent, impactent de plein fouet les conditions de travail et d'études des acteurs de terrain, qu'il s'agisse des professionnels de l'enseignement supérieur ou des étudiants. Ces transformations s'accompagnent assez logiquement de tensions à différents niveaux (Crosse, 2023) et de phénomènes de résistances au changement (Bareil et Savoie, 2024).

À partir de ces premiers éléments, nous pouvons formuler un certain nombre de questions : alors que les études récentes montrent le manque de coopération tripartite entre recherche, politique et terrain (Pons & Rey, 2020), comment repenser les modes d'échange pour une transformation pédagogique fondée sur des connaissances scientifiques adaptées aux besoins des acteurs de terrain ? Comment encourager la coopération entre chercheurs et praticiens ? Comment valoriser les apports de la recherche, et les articuler au dialogue entre décideurs politiques et professionnels de l'enseignement supérieur ? Comment améliorer les démarches d'accompagnement au changement ? Enfin, à l'heure où les chercheurs et les praticiens dénoncent les limites des approches strictement " *top-down* " (De Ketele, 2020), comment favoriser l'acceptation du changement, permettre aux praticiens de se l'approprier, de lui donner du sens, et mieux, d'en devenir eux-mêmes acteurs ?

*Intervenant

Nous avançons l'hypothèse que la transformation pédagogique ne pourra être effective tant qu'elle ne reposera pas, d'une part, sur un alignement entre les résultats de la recherche, les prises de décisions politiques et les pratiques de terrain ; d'autre part, sur une collaboration authentique des trois partis.

L'objet de cette communication sera de présenter un dispositif innovant, dont les missions tentent de répondre aux questionnements proposés plus haut. Ce laboratoire ouvert, appelé Open Lab " In'Pact " (en référence au suivi d'impact) et créé dans le cadre du projet " NewDEAL " lauréat de la première vague de l'appel à projets NCU, est porté par l'université de Bordeaux (UB). Dès sa création, l'Open Lab a été pensé comme un collectif de recherche ayant pour mission 1/ d'enquêter sur les transformations pédagogiques engagées à l'UB afin d'en mesurer et d'en optimiser l'impact ; 2/ de documenter et d'outiller les professionnels de terrain par des résultats de recherche et de la veille scientifique sur des questions vives en pédagogies de l'enseignement supérieur ; 3/ de générer et d'animer des communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991) dont les membres partagent leurs idées dans un esprit de démarche SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*) ; 4/ de diffuser des connaissances et des " bonnes pratiques " dans un souci d'essaimage . La finalité de l'Open Lab est d'asseoir la transformation pédagogique souhaitée à l'UB sur la recherche scientifique, en éclairant les choix des décideurs par le prisme de la recherche.

Après avoir présenté l'approche de l'Open Lab In'Pact, caractérisée par une méthodologie métissée (enquêtes quantitatives et qualitatives ; et dialogiques inhérentes à la recherche-action), la communication resserrera la focale sur deux dispositifs originaux portés par l'Open Lab :

- une revue " interface " (au croisement du monde de la recherche et du monde professionnel) qui met à l'honneur aussi bien les savoirs d'expériences que les savoirs scientifiques en pédagogie de l'enseignement supérieur ;

- ainsi qu'un webinaire de recherche thématique regroupant des acteurs et des porteurs de projets NCU et lors duquel les communicants diffusent des résultats de travaux de recherche en lien avec la transformation pédagogique. Le thème dégagé pour l'année 2024-2025 est justement celui de l'articulation entre monde professionnel, monde politique et monde de la recherche.

La présentation tentera de montrer comment ces dispositifs participent d'une co-construction de savoirs et d'une circulation de ces derniers entre les trois mondes (chercheurs, décideurs, acteurs) pour comprendre et transformer en profondeur et durablement. Nous discuterons enfin des difficultés et des défis que doivent relever des dispositifs originaux tels que l'Open Lab, en termes de visibilité et d'appropriation de l'analyse de l'impact par le terrain ; mais aussi de diffusion et de soutien institutionnel.

Références :

Bareil, C., & Savoie, A. (2024) . Chapitre 19. Les phases de préoccupations du changement. Dans Autissier, D., Vandangeon, I., Vas, A. et Johnson, K. (dir.), Conduite du changement : concepts-clés - 3e éd. 60 ans de pratiques héritées des auteurs fondateurs. (3e éd., p. 163 -171). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.autis.2024.01.0163

Crosse, M. (2023). Transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Un processus en tension. Paris : L'Harmattan, 204 p.

Cytermann, J.-R. (2009). La recherche en éducation et les décideurs, un rendez-vous manqué. *Administration et éducation*, no 124, p. 29-38.

De Ketele, J.-M. (2020). À quoi servent les recherches en éducation ?, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 85 | décembre 2020. https://doi.org/10.4000/ries.10027

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.
Pons, X., & Rey, O. (2020). Recherches et acteurs de l'éducation en France, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 85 | décembre 2020. https://doi.org/10.4000/ries.10055

Mots-Clés: Transformation pédagogique, Recherche action, Conduite du changement

L'accessibilité au sein des recherches associant les sujets concernés à leur conduite. Implications pour la collaboration recherche-terrain-formation

Liliane Pelletier *† [1], Xavier Conus *

[2]

[1] Université Lumière - Lyon 2 - Laboratoire ECP – Université Lumière - Lyon 2 – France
[2] Université de Fribourg, Département des sciences de l'éducation – Suisse

Sous diverses appellations, les recherches associant à leur conduite les sujets concernés ont une double visée compréhensive et transformative (Monceau et Soulière, 2017). Elles cherchent d'une part à accéder à une meilleure saisie d'une réalité par une pluralité de regards et d'expertises. D'autre part, leur ambition transformative est de produire des effets transformateurs sur les terrains d'enquête et émancipateurs pour les acteurs qui y participent. Ces formats participatifs supposent de créer la possibilité d'espaces intermétiers pour travailler aux carrefours de différentes logiques ; ils questionnent l'accessibilité avec la diversité comme levier à la transformation ; ils peuvent apparaître comme des outils de compréhension des situations complexes et de formation des professionnels (Thomazet et Mérini, 2019). Les formes du "faire ensemble" et les façons de le conceptualiser sont toutefois diverses. Différents niveaux de participation peuvent être proposés, allant d'une collaboration limitée à une participation complète à chacune des étapes de la recherche (Haklay, 2015).
Ce symposium questionnera l'accessibilité dans de telles recherches, au regard des diverses formes qu'est appelé à y prendre le "faire ensemble". Les contributions se saisiront de diverses questions à partir des contextes de différents terrains de recherche. Que signifie vouloir rendre accessible la recherche pour chacun des acteurs engagés dans le processus d'enquête ? Comment tenir compte des asymétries et les traiter sous l'angle des complémentarités au service du projet ? Quelles conditions permettent de se rapprocher d'une symétrie des positions ? Quels questionnements éthiques et épistémologiques cela pose-t-il dans la conduite de la recherche ? Qu'est-ce que le fait de s'interroger sur l'accessibilité et sa mise en œuvre implique pour la collaboration recherche-terrain-formation ? Quels sont les apports pour la formation des enseignants ou autres professionnels de l'éducation ?

Le symposium privilégiera les contributions donnant la voix à des acteurs souvent peu entendus (jeunes, parents, personnes concernées par un handicap ou issues de la migration, etc.), agissant sur leur environnement avec des professionnels. Un accent pourra être mis sur des éléments de contextualisation spécifiques aux terrains enquêtés.

*Intervenant
†Auteur correspondant: liliane.pelletier1@univ-lyon2.fr

Bibliographie

Haklay, M. (2015). *Citizen science and policy: A European perspective.* The Woodrow Wilson Center/Commons Lab.

Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation (En ligne), 45.* Mis en ligne le 1er septembre 2017, consulté le 27 janvier 2022. URL : http://journals.openedition.org/edso/2525_

Thomazet, S. et Merini, C. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85, 103-120. https://doi.org/10.3917/nresi.085.0103_

Communication 1

Recherche collaborative et négociation des positions de savoir

Joëlle Morrissette

Dans les années 1960, en Amérique du Sud, la montée des luttes populaires et l'expansion des mouvements sociaux génèrent une critique à l'égard des méthodes classiques de production de savoirs. La recherche s'oriente alors vers le changement social et institutionnel, endossant des visées participatives et émancipatrices qui rapprochent les chercheuses, chercheurs des actrices, acteurs de terrain (Anadón, 2007). L'idée de leur collaboration se propage à partir du début des années 1980 en s'ouvrant à diverses disciplines et autres configurations sociales et géopolitiques : l'épistémologie de la pratique de Schön (1983) marque un tournant vers une dialectique plus équilibrée entre les préoccupations du monde de la recherche et celles des mondes sociaux et professionnels. Elle s'oppose au modèle de la rationalité technique en faisant valoir que la pratique – professionnelle en particulier – se caractérise par des phénomènes complexes, incertains, instables, singuliers et par des conflits de valeurs. Ayant en commun le souci de produire des savoirs scientifiques pertinents pour toutes les communautés concernées, l'idée de recherche collaborative devient plus attrayante et se durcit autour de deux versants distincts en Amérique du Nord. D'une part, des modèles se fédèrent autour d'une visée explicite de changement, d'intervention, dans le cadre de démarches de résolution de problèmes susceptibles de contribuer à améliorer une situation jugée problématique par un groupe, par exemple par une équipe-école (Bourassa, Leclerc et Fournier, 2010 ; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005). Les effets transformateurs sur les terrains d'enquête et émancipateurs pour les personnes qui y participent sont directement recherchés. Des organisations y trouvent intérêt pour des fins d'amélioration de certains processus de travail, du climat ou de la qualité du service rendu. D'autre part, adoptant une posture plus compréhensive qu'interventionniste, d'autres modèles se rejoignent plutôt autour de l'idée d'explorer un aspect tacite de la pratique (professionnelle) à partir de la compréhension en contexte de celles et ceux qui la mettent en œuvre (Desgagné, 1998 ; Diédhiou, 2013); les travaux sur le savoir d'expérience des enseignantes et des enseignants en sont emblématiques et essaiment dans d'autres disciplines. Des effets transformateurs et émancipateurs sont souvent observés mais sans nécessairement être documentés, car l'objectif est davantage le dévoilement du savoir imbriqué aux activités qui sont l'objet d'une attention, celui qui est difficile à mettre en mots (Darré, 1999, p. 91).

Au sein de ces deux versants de recherche collaborative, la théorie joue des rôles distincts. Pour le premier, elle éclaire les expérimentations des personnes participantes qui cherchent collectivement à traiter le problème à l'origine de la démarche ; en ce sens, elle joue le rôle d'une grille

pour stimuler la réflexion, voire d'une norme vers laquelle tendre. Pour le second versant, la théorie joue un rôle plus tempéré, car c'est leur savoir-faire tacite qui est conceptualisé, dans l'optique d'une théorisation à développer, ancrée dans la pratique concrète. Ce rôle différencié de la théorie oriente nécessairement les choix méthodologiques en relation avec le dispositif de recherche. Par exemple, dans une démarche qui vise à traiter un problème, des cycles de problématisation, expérimentations et réflexion s'enchaînent ; dans une démarche qui vise à jeter la lumière sur un savoir tacite, des stratégies d'explicitation qui explorent le banal, l'ordinaire, et pour contraste, le singulier, sont davantage retenues.

Mais au-delà de considérations opératoires, c'est sur le plan épistémologique que ces deux versants de recherche collaborative se distinguent. Quel modèle d'actrices ou d'acteurs sous-tendent-ils, c'est-à-dire quelles conceptions des personnes participantes le rôle joué par la théorie et les modalités plus opérationnelles révèlent-ils ? Répondre à ces questions serait insatisfaisant, car ce n'est pas tant que les partenaires engagés dans une démarche collaborative possèdent des savoirs différents qui doivent s'interféconder, que celle de la reconnaissance qu'ils accordent au savoir de l'autre, s'ils lui en reconnaissent un, de même que la reconnaissance de leur propre savoir. C'est ce que signifie le concept de " positions de savoir " de Darré (1999) qui permet d'examiner ces questions de manière plus dynamique, sous l'angle de la négociation continue qui travaille le déroulement d'un projet commun. Au départ, un contrat de collaboration instaure une certaine répartition du pouvoir, mais chemin faisant, les positions de savoir se (re)négocient sur un large spectre diffracté (Bednarz et al., 2012): à l'une des extrémités, une symétrisation des positions, à l'autre, une asymétrie forte, qui hiérarchise et accorde des valeurs différenciées aux formes de connaissance de l'un et l'autre des partenaires. L'accessibilité à la recherche est l'un des enjeux forts de ce processus d'ajustements continus des places.

En puisant à des travaux qui ne sont pas nécessairement associés à la recherche collaborative (ex : Bélanger Sabourin, 2018; Campenhoudt, Chaumont et Franssen, 2005; Callon, Lascoumes et Barthe, 2001; Payette et Champagne, 2010) ainsi qu'à certaines de mes contributions, j'explorerai l'intérêt de certains dispositifs pour construire un pont entre deux communautés par une symétrisation des positions devant le savoir à construire.

Mots-clés

Recherche collaborative ; Négociation ; Positions de savoir

Bibliographie

Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique.* Seuil.

Campenhoudt, L. van, Chaumont, J.-M. et Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux.* Dunod.

Descamps-Bednarz, N., Desgagné, S. Maheux, J.-F. et Savoie-Zajc, L (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 14, 129-152.

Darré, J.P. (1999). *La production de connaissances pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence.* Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut National de la Recherche Agronomique.

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une

démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives, 18*, 77-105.

Schön, D.A. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.

Communication 2

Une recherche participative sur le self-advocacy : d'une dimension individuelle à une force collective

Delphine Odier-Guedj, Marie-Pierre Vanderborght et Céline Chatenoud

La défense des droits et intérêts des enfants à besoins éducatifs particuliers revêt une importance cruciale pour leur permettre d'atteindre leurs objectifs de vie de manière autonome et épanouissante, plutôt que de subir les circonstances. Dès le plus jeune âge, il est question de les accompagner pour qu'ils puissent développer des compétences comme la connaissance de leurs besoins, l'expression de leurs choix, la fixation d'objectifs personnels et leur réalisation (Palmer, 2022). Les parents de ces enfants sont aussi en première ligne pour favoriser la mise en œuvre de droits éducatifs non discriminatoires, tout comme pour aider leurs enfants à exercer par eux même la défense des leurs droits et l'expression de leurs besoins (self-advocacy) pour leur plein épanouissement dans l'enseignement général (Burke et al., 2020). Pourtant au sein des systèmes éducatifs actuels, les enfants comme les parents peinent à faire entendre leurs points de vue dans des environnements éducatifs qui apparaissent encore largement discriminatoires, moindrement attentifs à la diversité des apprenants et encore peu formés à les consulter sur leurs besoins et leurs désirs (Resch et al., 2010).

Afin d'appeler à plus de justice sociale, un nombre croissant d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) ainsi que leurs parents s'engagent dans des recherches participatives, soit initiées par eux-mêmes, soit menées en partenariat avec des équipes de recherches (Albretch et al. 2001). Sous certaines conditions, de plus en plus décrites dans la littérature scientifique, ces démarches collaboratives se révèlent prometteuses et porteuses, favorisant le changement social et l'émancipation ; notamment par un rééquilibrage des rapports de pouvoir et la transformation des systèmes (Chevalier et al., 2013). Ces recherches permettent notamment de passer d'une défense individuelle microsituée des droits et intérêts, à une action collective qui fait force.

Notre présentation a pour objectif d'examiner les enjeux et défis de cette nouvelle forme d'alliance entre jeunes, leurs familles et les universités en s'appuyant sur une recherche, financée par le Bureau de l'égalité pour les personnes handicapées (Suisse). Celle-ci est le fruit de l'initiative de trois mères, préoccupées par les difficultés à comprendre comment aider leurs enfants à connaître puis défendre leurs droits à une éducation équitable et inclusive dans le canton de Vaud. Déterminées à œuvrer pour des solutions concrètes répondant aux besoins locaux, ces mères ont sollicité le Centre Participatif de Recherche avec les Familles en Éducation (Parafé) situé à la HEP-Vaud en s'associant à des chercheuses. Pour mener à bien un tel projet, une approche de recherche-action participative a été utilisée, impliquant les trois co-chercheures mères et quatre co-chercheur-es adolescent-es ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce dispositif de recherche vise à réduire les écarts entre les résultats de la recherche et leur application dans la vie des personnes concernées (Grima et al., 2011). Il inclut en ce sens la création d'ateliers destinés aux enfants de 7 et 11 ans, animés par des adolescents ainsi que des ateliers pour les familles, menés par elles-mêmes. Le tout est conçu et arrimé pour répondre aux besoins locaux et s'appuie sur la littérature scientifique.

De manière plus spécifique, il s'agira de réfléchir aux modalités du travail collaboratif qui rendent accessible la participation de chaque co-chercheur-e (parents, adolescent-es, professeures universitaires ou coordinatrices de parafé) aux différentes phases de la recherche-action (Hartling et al., 2021). Seront ainsi décrites les stratégies de recherche développées pour prendre en compte la diversité des groupes impliqués et les degrés variés de complexité, selon les étapes du processus, à savoir : l'élaboration des thématiques, la formulation et l'organisation des questions de collecte, l'analyse des données et la création des outils destinés au déroulement et à l'évaluation des ateliers. De plus, nous mettrons en lumière les types et formes d'engagements, tant individuels que collectifs, qui permettent de rendre le processus de recherche inclusif. Ces engagements reposent sur des occasions de dialogue et d'actions collectives permettant une réalisation commune, ainsi que des contributions propres à chaque groupe de co-chercheur-es. Cela induit alors de ne pas simplement superposer, voire juxtaposer les points de vue, mais de réaliser un tissage étroit des contributions à chaque étape du processus.

Dans l'ensemble, nous soulignerons les enjeux méthodologiques et éthiques inhérents à cette démarche de recherche participative, qui s'attache à rendre accessible un " faire en action " tout en croisant les multiples voix présentes dans ce projet. Cette approche soutient et consolide la dynamique collective de *self-advocacy* en y incluant pleinement chaque participant.

Mots-clés

Self-advocacy ; Jeunes co-chercheurs ; Transformation sociale

Bibliographie

Albretch, G. L., Ravaud, J.-F. et Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des *disability studies* : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé, 19*(4), 43-74. doi : 10.3406/sosan.2001.1535 Récupéré dehttp://www.persee.fr/doc/sosan_0294-0337_2001_num_19_4_1535

Grima-Farrell, C. R., Bain, A., & McDonagh, S. H. (2011). Bridging the Research-to-Practice Gap: A Review of the Literature Focusing on Inclusive Education. *Australasian Journal of Special Education*, *35*(2), 117-136. https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.117

Hartling, L., Elliott, S. A., Buckreus, K., Leung, J., & Scott, S. D. (2021). Development and evaluation of a parent advisory group to inform a research program for knowledge translation in child health. *Research Involvement and Engagement*, *7*(1), Article 1. https://doi.org/10.1186/s40900-021-00280-3

Higgins, M., Madden, B., Berard, M.-F., Lenz Kothe, E., & Nordstrom, S. (2017). De/signing research in education: patchwork(ing) methodologies with theory. *Educational Studies*, *43*(1), 16–39. https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1237867

Palmer, S. (2022)*. Une approche de l'autodétermination tout au long de la vie commence dès la petite enfance avec le soutien des parents et des enseignants. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 94, 95 108. https://doi.org/10.3917/nresi.094.0095

Resch, J.A., Mireles, G., Benz, M.R., Grenwelge, C., Peterson, R. et Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology, 55*(2), 139.

Communication 3

Rendre la voix des apprenants accessible : le dialogue cogénératif dans une démarche d'ingénierie didactique coopérative

Hugo Morand

Dans le cadre de nos travaux de recherche, nous menons une étude phénoménologique sur le coenseignement en contexte plurilingue. Cette dernière est située sur toute la zone Amérique du Nord bornée par l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger. Initialement portée par deux conseillères pédagogiques et nous-même, c'est la question de l'articulation collaboration/coopération entre terrain-formation-recherche qui a motivé la création d'un groupe de recherche pluricatégoriel (Pelletier, 2023). Ce collectif, aujourd'hui constitué d'une pluralité d'acteurs (chercheurs, enseignants, conseillers pédagogiques et inspecteur), a formalisé son action de recherche autour de trois grands axes : la diversité, l'école inclusive et la pratique du coenseignement. Ainsi, afin de répondre à une pluralité de contextes, nous avons collectivement décidé de mener des ingénieries didactiques coopératives dans plusieurs établissements scolaires intéressés.

Ancrées dans la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy, 2011), les ingénieries didactiques coopératives (IDC) sont le prolongement logique de la question de l'articulation entre terrain/recherche et formation. Cependant, telles qu'elles sont menées aujourd'hui, les IDC omettent la participation active d'une des parties prenantes de l'action conjointe en didactique ; l'apprenant.e. C'est dans cette optique que nous proposons d'intégrer l'utilisation du dialogue cogénératif afin d'associer la parole des apprenant.es au processus de recherche des IDC développées dans le cadre de notre recherche doctorale.

Le dialogue cogénératif comme outil de formation (Tobin, 2006) est un système de dialogue mené avec les enseignant.es et leurs apprenant.es dans l'optique d'améliorer les situations d'enseignement-apprentissages vécues. Il sert d'espace pour étudier l'environnement d'apprentissage (dans une vision systémique) mais il permet également d'adresser les dynamiques de pouvoir qui ont lieu en classe.

Enfin, le coenseignement dans sa définition scientifique la plus répandue entend ; la présence de deux enseignants (un ordinaire et un spécialisé), leur coprésence dans un même espace physique et dispensant l'enseignement à une population d'apprenant.es divers.es et hétérogène. C'est cette situation d'enseignement-apprentissage qui nous intéresse car elle convoque des dynamiques interactionnelles inédites entre tous les acteurs de cette dernière, coenseignants et apprenant.es.

Dans son déroulement, notre recherche suppose trois phases calquées sur celles des IDC et du coenseignement qui sont la coplanification de la séance, le coenseignement et son observation, et enfin la coévaluation de la séance.

Habituellement réalisée uniquement avec la dyade enseignante et le chercheur, c'est lors de la phase de coévaluation que nous proposons d'inclure la voix des apprenants en utilisant le dialogue génératif. L'originalité de cette recherche consiste donc à relier la pratique du coenseignement avec à la fois les ingénieries didactiques coopératives et le dialogue cogénératif.

De ce fait, notre protocole de recherche espère répondre à un double agenda d'accessibilité : celui de rendre la recherche accessible aux apprenant.es en les rendant acteur(s) à leur tour mais aussi de permettre aux enseignants d'abord, puis au collectif ensuite, d'avoir accès à la voix des apprenant.es. Ainsi c'est le développement du pouvoir d'agir (Le Bossé, 1998) de toutes les parties prenantes qui transcende les différentes instances de notre recherche collaborative. Dans un premier temps, celle des apprenant.es, en leur permettant de " de vivre des situations complexes,

des expériences " empouvoirantes " (Freire, 2013 cité par Maury & Hedjerassi, 2020, p.3) portées par un projet transformatif qui les touche directement.

Dans un second temps, il s'agit également de développer le pouvoir d'agir des professionnels des établissements français à l'étranger qui agissent dans des contextes très hétérogènes mais dont le point commun est d'une part d'être en présence d'une population apprenante diverse et plurilingue et d'autre part de voir leurs pratiques traversées par des injonctions multiples.

Dans un troisième temps, c'est celui des conseillers pédagogiques avec l'acquisition d'un rôle de passeur (Monod-Ansaldi & al., 2017) entre le monde de la recherche et la pratique.

Enfin dans un dernier temps, c'est également le développement de notre propre pouvoir d'agir en tant que chercheur, en travaillant dans une optique à la fois compréhensive et inductive et en tâchant d'aborder à travers la création d'un tel collectif, la complexité de fonctionnement des institutions de situations d'enseignement apprentissage variées.

Par la manière dont a été pensé le fonctionnement du dispositif de recherche, nous espérons être en mesure de faire entendre la voix des apprenant.es souvent éludée par la recherche action/intervention mais également de détecter d'éventuelles invariances dans des contextes riches et variés.

Mots-clés

Recherche collaborative ; Coenseignement ; Accessibilité

Bibliographie

Le Bossé, Y. (1998). Introduction à l'intervention centrée sur le pouvoir d'agir. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, *5*(3), 349-370. https://doi.org/10.7202/1017126ar

Maury, Y., & Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s) *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *3*(66), 3-13. https://doi.org/10.3917/spir.066.0003.

Monod-Ansaldi, R., Prieur, M., Joseph, B., Meslin, B., Lermigeaux-Sarrade et I. Thiboud, S. (2017). Les fonctions de passeur à l'épreuve de l'expérimentation au sein de l'institut Carnot de l'Éducation. Revue française de pédagogie, 201(4), 61-70. https://doi.org/10.4000/rfp.7242

Pelletier, L. (2023). Processus de collaboration et rôle des objets frontières en classe passerelle. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *1*(95), 73-89. https://doi.org/10.3917/nresi.095.0073.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* De Boeck. https://doi.org/10.3917/dbu.sense.2011.01

Tobin, K. (2006). Learning to teach through coteaching and cogenerative dialogue. *Teaching Education, 17*(2), 133-142.

Communication 4

Faire ensemble pour une accessibilité des pratiques : des implications imprévues, mais capitales

Carole Le Hénaff et **Caroline** Perraud

Depuis plusieurs années, nos travaux s'intéressent aux dispositifs de recherches réunissant des professionnels et des chercheurs, qui mènent ensemble des enquêtes à partir de problèmes concrets, des ingénieries coopératives (CDpE, 2024). Le postulat d'un tel dispositif de recherche est celui de l'égalité des intelligences : chacun.e est connaisseur.se pratique d'une certaine pratique; il.elle a des connaissances; ces connaissances sont utiles et nécessaires pour faire avancer l'enquête. Dans ce travail, progressivement chacun et chacune assument le travail d'enquête collectif. Au sein de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) et en appui de deux recherches dans des contextes différents, nous observons des phénomènes d'assomption d'acteurs non entrevus au départ. Plus précisément, cette contribution a pour ambition de décrire comment ces individus non participants aux temps collectifs de rencontres des professionnels et des chercheurs, deviennent associés progressivement aux différentes enquêtes.

Nous commencerons par présenter ce que sont les ingénieries coopératives et la théorie afférente, avec notamment une attention particulière à deux principes guidant l'action collective : " coopérer pour produire une œuvre commune " et un principe de symétrie (CDpE, 2024 ; Pelletier et Savournin, à paraître). Notre travail méthodologique s'inscrit dans la perspective de construction de dispositifs "efficaces" au sens où nous tentons de construire des "preuves culturelles d'efficacité" (Sensevy, 2022) des actions didactiques. Nous produirons ensuite deux exemples pour donner à voir et à comprendre dans des contextes différents ce qu'il se passe lorsqu'un collectif de professionnels et de chercheurs élabore une œuvre commune.

Avec la première étude, nous appréhenderons l'implication progressive de travailleurs d'un établissement et service d'aide par le travail (ESAT) au processus d'une enquête, menée par une ingénierie coopérative mise en œuvre et étudiée durant 4 années (2014-2018). Cette enquête visait à ce que des travailleurs d'un des ateliers des espaces verts (activité horticole), agissent plus adéquatement sur les parcelles de terrains, les chantiers. Au fur et à mesure des rencontres, le collectif (des professionnels, en particulier des moniteurs de différents ateliers de l'ESAT, et une chercheuse) a fini par envisager de rendre accessibles des devis de cet atelier. Il s'est donné comme principe que ces supports facilitent l'activité des travailleurs, qu'ils soient lecteurs ou non lecteurs. Un document écrit a été élaboré et a pris plusieurs formes successives. Si au départ, le regard des connaisseurs pratiques de l'horticulture (des moniteurs des espaces verts) étaient essentiels dans l'accessibilisation d'énoncés d'actions de devis pour faire agir les travailleurs de manière adéquates aux pratiques d'horticultures, nous verrons comment des travailleuses lectrices/écrivaines contribuent à son écriture, puis comment un travailleur non-lecteur a été rendu capable de rendre valable cette œuvre commune.

La deuxième étude montrera l'implication des parents d'élèves-connaisseurs pratiques dans une ingénierie coopérative qui existe depuis 2017, et qui prend actuellement la forme d'un Lieu d'Éducation Associé en partenariat avec l'Institut Français de l'Education (LéA-IFé), le LéA Réseau Langues Bretagne, dans lequel le collectif d'ingénierie que nous allons présenter se nomme Cultures et Langues à l'École (CLE). Cinq écoles y participent, avec des classes d'école maternelle (petite, moyenne, grande section) pour dix d'entre elles, et deux classes en cycle 2 (CP et CE1). Le collectif est constitué d'une vingtaine de personnes : douze professeures, deux enseignantes-chercheuses, deux conseillères pédagogiques, une formatrice, deux docteures en didactique, trois étudiantes, une inspectrice du premier degré. La question générale qui anime ce groupe est la suivante : comment apprendre aux élèves à mieux comprendre le langage et la culture, dans une double visée compréhensive et transformative (Monceau et Soulière, 2017). Les personnes de ce collectif cherchent d'une part à accéder à une meilleure saisie d'une réalité par une pluralité de regards et d'expertises. D'autre part, leur ambition transformative est de produire des effets transformateurs sur les terrains d'enquête et émancipateurs pour les acteurs qui y participent

dans la pratique. Dans notre dispositif, les parents d'élèves occupent une place particulière. Ils sont considérés comme les connaisseurs pratiques d'une langue, d'une culture, dont ils présentent, dans les écoles, des œuvres, par exemple des recettes de cuisine, des chants, des berceuses. Tout comme dans le premier exemple, nous verrons comment ces parents participent à rendre valable l'œuvre commune, telle qu'elle est étudiée, analysée et reproduite au sein des classes.

Partant de là, le rapprochement de ces deux exemples, nous conduira à interroger les implications de toutes et de tous à différents moments/espaces d'enquêtes fonctionnant en système. Nous analyserons en quoi nos deux exemples, mis en perspective avec les autres présentations du symposium, se structurent autour d'une visée de compréhension et de transformation des pratiques, (CDpE, 2024), avec en filigrane la question de l'accessibilité. Nous verrons que ces voix données à ces acteurs souvent peu entendus (travailleurs d'ESAT, parents) a conduit à transformer le dispositif même de recherche, dans la mesure où ces derniers sont devenus des enquêteurs et plus exactement des ingénieurs, en partageant des connaissances pratiques essentielles dans le travail de problème. Ce faisant, ils contribuent à rendre les dites pratiques accessibles en étant plus adéquates aux pratiques réelles.

Nous discuterons également de la question de la valuation et de la production d'assertions.

Mots-clés

Connaissance pratique ; Enquête ; Ingénierie coopérative

Bibliographie

Collectif Didactique pour Enseigner, M. (2019). *Didactique pour enseigner.* PUR.

Collectif Didactique pour Enseigner, M. (2024). *Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives.* PUR.

Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation (En ligne)*, 45. Mis en ligne le 1er septembre 2017, consulté le 27 janvier 2022. URL : http://journals.openedition.org/edso/2525

Sensevy, G. (2022). Vers une épistémologie des preuves culturelles. *Éducation et didactique.*, *Varia*, 16(2), 145-164. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10415

Pelletier, L. et Savournin, F. (à paraître). *La "recherche avec", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives.* Esperluette.

Communication 5

Participation des personnes avec une déficience intellectuelle dans une recherche sur la parentalité : donner voix et valeur aux savoirs expérientiels

Coline Rodet

Dans le cadre de notre thèse, nous menons une recherche sur la parentalité des personnes avec une déficience intellectuelle et son accompagnement dans le secteur médico-social. Peu de recherches existent sur cette thématique et, celles qui existent, se centrent surtout sur les incapacités liées à la déficience en négligeant le rôle de l'environnement (Coppin, 2001). De plus, elles sollicitent principalement l'avis des professionnel·les sans prendre en compte la parole et l'expertise des

personnes directement concernées, ici, les personnes avec une déficience intellectuelle (Coppin, 2001). Notre recherche se distingue des précédents travaux sur ce thème de par sa démarche participative qui vise à inclure activement tous les acteurs concernés par l'accompagnement : membres associatifs, professionnel·les du médico-social mais aussi et surtout les personnes avec une déficience intellectuelle. À travers la création d'un collectif de recherche, ce travail a pour ambition de créer un espace de co-construction avec le plus haut niveau de participation citoyenne dans lequel les acteurs sont impliqués à toutes les phases de la recherche (Haklay, 2015).

L'un des objectifs d'un tel collectif est de faire dialoguer plusieurs types de savoirs : savoir scientifique, savoir professionnel, savoir expérientiel. Centrale dans notre recherche doctorale, la prise en compte de ces savoirs expérientiels et de " première main " permet " un enrichissement des savoirs existants, une meilleure compréhension des expériences vécues " (Gardien, 2017, p.42). En ce sens, ils permettent " le soutien d'innovations sociales utiles à la société (...), le renouvellement de la réflexion éthique, le questionnement des épistémologies à l'œuvre, la fiabilisation du matériau recueilli ou encore l'amélioration des procédures de vérification de la validité des résultats " (Gardien, 2017, p.42). La prise en compte des savoirs expérientiels participe également à l'accessibilité même de la recherche. En effet, en intégrant les personnes concernées au processus, non seulement la compréhension des réalités vécues est améliorée, mais les méthodes de recherche deviennent elles-mêmes plus accessibles et inclusives. Le chercheur, avec le collectif de recherche, se doit d'adapter les outils, le langage et la diffusion des résultats pour qu'ils soient compris de tou·tes. Ainsi, la recherche devient plus accessible, applicable et utile pour l'ensemble des acteurs impliqués, renforçant à la fois sa pertinence et son impact social (Petitpierre & Martini-Willemin, 2014).

Notre contribution tentera donc de mettre en lumière différents enjeux de cette recherche collaborative qui vise une " dé-hiérarchisation scientifique et épistémologique " (Robichaud & Schwimmer, 2020). Elle interrogera la posture singulière du chercheur qui prend en considération " les personnes dans leur réalité globale et singulière " et envisage " les bénéfices directs de la recherche pour l'amélioration de la qualité de vie de ces personnes " (Petitpierre & Martini-Willemin, 2014, p. 187). Elle abordera les risques d'instrumentalisation des participants (Robichaud & Schwimmer, 2020) et apportera une réflexion sur ce qu'on peut appeler l'instrumentalisation réciproque (De Robertis et al, 2015). Cette contribution présentera également les ajustements et adaptations permettant de recueillir un consentement éclairé, de favoriser une participation pleine et entière dans un espace de confiance et les éventuelles difficultés qui persistent dans l'accessibilité d'une telle recherche. Enfin, nous pourrons prétendre que cette méthodologie de recherche, en s'inscrivant dans une dynamique d'autodétermination, profite à l'ensemble des participants. Elle bénéficie d'abord aux personnes ayant une déficience intellectuelle en leur offrant la possibilité d'agir en tant qu'acteur de leur propre accompagnement. Ensuite, elle contribue à la formation des professionnel·les du secteur médico-social, pour qui l'accompagnement à l'autodétermination devient une injonction dans leur pratique professionnelle.

Mots-clés

Savoirs expérientiels ; Déficience intellectuelle ; Parentalité

Bibliographie

Coppin, B. (2001). Déficience intellectuelle et parentalité. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *12*(2), 243-257.

De Robertis, C., Leplay, E., & Pascal, H. (2015). *Les recherches-actions collaboratives: Une révolution de la connaissance* (Les chercheurs ignorants, Éd.; Presses de l'EHESP). Presses

de l'École des hautes études en santé publique. https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives–9782810903771.htm

Gardien, È. (2017). Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales? *Vie sociale*, *20*(4), 31-44. https://doi.org/10.3917/vsoc.174.0031

Haklay, M. (2015). *Citizen science and policy: A European perspective.* The Woodrow Wilson Center/Commons Lab. https://www.wilsoncenter.org/publication/citizen-science-and-policy-european-perspective

Petitpierre, G., & Martini-Willemin, B.-M. (2014). *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle: Nouvelles postures et nouvelles modalités.* Peter Lang.

Robichaud, A., & Schwimmer, M. (2020). Les impasses critiques de la recherche participative: Leçons tirées de débats épistémologiques en sociologie critique. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *N○ 33*, Article N○ 33. https://doi.org/10.4000/questionsvives.4713

Communication 6

De l'accessibilité de la recherche à l'émancipation des acteurs au sein d'un collectif de recherche pluricatégoriel

Liliane Pelletier et Xavier Conus

Les formats de recherche qui s'efforcent d'associer, dans leur conduite et leur réalisation, acteurs de la recherche et du terrain, interrogent les asymétries qui peuvent exister entre ces deux groupes d'acteurs dans des cadres de référence positivistes classiques. Perçues sous l'angle de la complémentarité, les asymétries initiales sont considérées comme un élément nécessaire à la construction d'un " en commun " (Amaré, 2022) qui ne préexiste pas au partage des expériences et des expertises. Il s'agit dès lors d'en tenir compte afin de permettre progressivement l'émergence d'une symétrie des positions (Thomazet et Rix-Lièvre, 2018). En termes d'objectifs, ces formats de recherche revendiquent une visée heuristique considérant, selon une approche socioconstructiviste des savoirs, que la construction de connaissances sur les pratiques ne peut ignorer le savoir et l'expertise des sujets concernés. Ils s'inscrivent également dans une visée transformatrice des pratiques et émancipatrice pour les acteurs du terrain, " par l'entremise d'un pouvoir renégocié dans la démarche de coproduction de savoirs " (Morrissette, 2012, p. 6). Rendue possible par le travail en commun sous certaines conditions, l'émancipation des acteurs du terrain ne vient pas des chercheurs, elle tient d'un processus propre à chacune et chacun, d' " un geste de transformation de soi qui ne consiste pas à se conformer aux attentes, voire aux exigences de l'autre " (Charbonnier, 2013, p. 83). La condition première est de considérer que chacune et chacun a autant d'importance. Cela suffit-il à créer les conditions d'expression et de remise en question de soi ? La rencontre avec autrui, sa culture et ses expériences dans une " science en train de se faire " (Latour, 1995), vivante, plus informelle et changeante est-elle propice à la conscientisation par une mise en altérité ? Avec ce format de recherche, les chercheurs ont-ils un rôle particulier à jouer ?

Notre contribution se fonde sur une recherche conduite dans une circonscription scolaire ultramarine en France, coconstruite et coréalisée par des parents, des professionnels de l'école et des chercheurs, réunis au sein d'un collectif pluricatégoriel. Le but de la recherche est de documenter comment des professionnels de l'école, des parents et des enfants vivent et comprennent une action de terrain mise en place au sein de la circonscription qui vise à accompagner les élèves

et leurs familles lors des transitions scolaires, tout en servant de levier à un renforcement de la relation école-familles. Ce sont l'ensemble des cinq étapes de la recherche qui ont été réalisées de manière collective entre parents, professionnels de l'école et chercheurs : l'élaboration des questions de recherche ; la construction des outils ; la collecte des données ; l'analyse des données ; la valorisation scientifique, institutionnelle et grand public.

Dans cette contribution, notre intention est d'analyser ce qui fait ressource pour les actrices et acteurs membres du collectif de recherche pendant près de trois années. Dans quelle mesure l'accessibilité de la recherche a-t-elle participé à la symétrisation des positions ? L'analyse tiendra particulièrement compte des effets de contexte, celle d'une circonscription dont les caractéristiques socioéconomiques et culturelles ont concouru à son inscription en totalité en Éducation prioritaire depuis 2015.

Les analyses présentées ici se focaliseront sur le fonctionnement d'un tel collectif de recherche à partir des données issues de l'enregistrement de séances de travail et d'un entretien collectif visant à interroger chaque membre (parents, personnel scolaire, chercheurs) quant aux moments de la recherche et aux circonstances l'ayant conduite ou conduit à déplacer son regard ou ses pratiques vis-à-vis de l'objet de recherche. La contribution décrira ces effets transformateurs, et ce qu'ils entraînent en termes d'émancipation pour les acteurs concernés. Mais elle interrogera aussi leurs conditions d'émergence, avec une attention particulière accordée 1) à la question de l'accessibilité à toutes les étapes de la recherche pour l'ensemble des acteurs impliqués ; 2) aux moyens de faciliter une symétrie des positions au sein du collectif. Nous proposerons une réflexion liant ces deux questions, interrogeant l'articulation entre accessibilité et positions de savoir (Darré, 1999) dans la manière dont nous avons cherché, par un processus itératif de négociation continue des places et des interrelations au sein d'un collectif en constante évolution, à progressivement construire un " en commun " allant au-delà de l'addition des regards, rendu possible par la complémentarité des contributions de chacune et chacun.

La discussion ouvrira sur le troisième élément du trio recherche-terrain-formation. Nous discuterons la place de ce type de recherches au sein de la formation initiale et continue des enseignants et nous terminerons par des pistes pour la valorisation des résultats au sein de la communauté scientifique.

Mots-clés

Collectif de recherche ; Asymétries ; Émancipation

Bibliographie

Amaré, S. (2022). Faire l'apprentissage de la rencontre dans le cadre d'une coopération interprofessionnelle. Vers une culture en commun. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusive*s, 95, 111-126. https://doi.org/10.3917/nresi.095.0111

Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines, 25*, 83-101.

Darré J.-P. (1999). La production de connaissance dans les groupes locaux d'agriculteurs. Dans J.-P. Chauveau, M.-C. Cormier Salem et E. Mollard (dir.), *L'innovation en agriculture : questions de méthodes et terrains d'observation* (p. 93-112). IRD Editions.

Latour, B. (1995). *La science en action.* Gallimard.

Morrissette, J. (2012b). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives, Hors-Série, 13*, 5-19.
Rix-Lièvre, G. et Thomazet, S. (dir.) (2018). *Interactions et dynamique des asymétries.* Transverse.

Mots-Clés: accessibilité, recherche participative, asymétries, symétrie de positions, émancipation

L'analyse du travail collaboratif entre chercheurs et enseignants ou futurs enseignants, à la lumière du modèle de la transposition méta-didactique : enjeux et perspective

Isabelle Demonty *† [1], Valentina Celi * ‡ [2], Ornella Robutti *

[3], Gabriella Pocalana *

[4,5], Gilles Aldon§ , Estelle Prior *

[6]

[1] Universite de Liege – Belgique
[2] Université de Bordeaux – Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education de l'Académie de Bordeaux – France
[3] Università degli studi di Torino = University of Turin – Italie
[4] Università degli Studi di Torino – Italie
[5] Universita' di Pavia – Italie
[6] Université de Genève – Suisse

Le modèle de la transposition méta-didactique (TMD) vise à renforcer les synergies entre didactique des disciplines et développement professionnel des enseignants. Ce cadre théorique, développé par Arzarello et al. (2014) et Cusi et al. (2023), permet d'analyser les interactions entre enseignants et chercheurs en contextes de formation ou de recherches collaboratives.
Ce symposium présente des recherches menées en Belgique, France, Italie et Suisse, mobilisant la TMD dans leurs analyses.

Ornella Robutti de l'Université de Turin (Italie) explore l'évolution de la TMD en pointant les éléments théoriques permettant de comprendre les phénomènes d'internalisation et les effets des interactions entre communautés d'enseignants et de chercheurs.

Estelle Prior de l'Université de Genève (Suisse) utilise la TMD pour étudier le partage des savoirs dans des travaux collaboratifs en mobilisant les concepts de praxéologie et d'objet frontière. Elle s'intéresse aux moments de blocage de la collaboration en lien avec les phénomènes

*Intervenant
†Auteur correspondant: isabelle.demonty@ulg.ac.be
‡Auteur correspondant: valentina.celi@u-bordeaux.fr
§Auteur correspondant: aldon.gilles@wanadoo.fr

d'internalisation.

Gabriella Pocalana de l'Université de Pavie (Italie) examine comment les croyances des chercheurs influencent la production de documents pour la formation continue des enseignants, en utilisant les outils de la TMD pour analyser des programmes de formation.

Valentina Celi de l'Université de Bordeaux (France) utilise les concepts de la TMD dans l'analyse d'une formation pour enseignants du préscolaire basée sur des matériaux aux potentiels sémiotiques variés. Elle analyse l'évolution des praxéologies chez les formés et le phénomène d'internalisation.

Isabelle Demonty de l'Université de Liège (Belgique) étudie l'utilisation de tests diagnostiques pour soutenir les apprentissages des élèves en contexte de collaboration entre enseignants et chercheurs. Elle pointe le rôle des actions sur les objets frontières dans l'évolution des praxéologies.

Inscrit dans le thème de la collaboration entre terrain, formation et recherche, ce symposium aborde les questions suivantes :

1) Quels aspects de la TMD sont pertinents pour le développement professionnel des enseignants ?

2) Quels outils méthodologiques développer pour rendre ce modèle encore plus opérationnel ?

3) Comment articuler les notions d'effets produits par le travail collaboratif et le développement professionnel ?

Les discussions permettront plus globalement de documenter les enjeux et perspectives de l'utilisation de la TMD dans l'analyse de dispositifs variés réunissant des acteurs appartenant à des institutions différentes.

Bibliographie

Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C., Cusi, A., Garuti, R., Malara, N. et Martignone, F. (2014). Meta-didactical transposition: A theoretical model for teacher education programs. Dans A. Clark-Wilson, O. Robutti et N. Sinclair (dir.), The mathematics teacher in the digital era. An international research on professional learning and practice (p. 347-372). Springer

Cusi, A., Robutti, O., Panero, M., Taranto, E. et Aldon, G. (2023). Metadidactical transposition. 2: The evolution of a framework to analyse teachers' collaborative work with researchers in technological settings. Dans A. ClarkWilson, O. Robutti et N. Sinclair (dir.), The mathematics teacher in the digital era. An international research on professional learning and practice (p. 365-389). Springer

Communication 1

Transposition méta-didactique : origine et évolution d'un cadre conceptuel pour analyser l'engagement des enseignants dans des collaborations

Ornella Robutti

Le développement professionnel des enseignants de mathématiques est un phénomène complexe,

particulièrement étudié au cours de ce siècle, en tant que champ de recherche (Adler et al., 2005 ; Sfard, 2005). Il englobe différentes variables et contextes, en particulier si nous considérons " les enseignants qui travaillent et apprennent en collaboration " (Robutti et al., 2016). Ce sujet a été abordé depuis 2012 par une équipe de chercheurs italiens, qui ont développé le cadre de la transposition méta-didactique, présenté pour la première fois au niveau national (AIRDM, http://www.seminariodidama.unito.it/mat12.php), puis au niveau international (Arzarello et al., 2014).

Le cadre théorique de la transposition méta-didactique permet de décrire l'engagement des enseignants de mathématiques dans des communautés en contact avec des chercheurs. Il s'appuie sur la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1985) et considère l'évolution des pratiques et leurs justifications lorsque ces deux communautés travaillent ensemble dans le contexte de dispositifs de formation d'enseignants, de projets de recherche-action ou même dans des groupes de recherche. Ce cadre théorique étudie également les influences réciproques des deux communautés durant le travail collaboratif.

Pourquoi avons-nous besoin d'un cadre pour analyser l'engagement des enseignants dans les communautés ?

La nécessité d'un tel cadre théorique s'est manifesté lorsque les chercheurs ont souhaité décrire les pratiques des enseignants et les justifications de leur évolution au cours de leur engagement dans leur profession, qui inclut notamment l'occasion de participer à des projets éducatifs, à la recherche ou à l'engagement plus large, conformément à la tradition italienne des communautés (Arzarello & Bartolini, 1998).

Singulièrement, au cours d'une période spécifique de la recherche italienne (années 2008-2012), une équipe de chercheurs de Turin et de Modène (Arzarello et al., 2014) a ressenti le besoin de trouver un cadre capable de prendre en compte la complexité et la richesse du contexte institutionnel italien. N'étant pas satisfaite par la littérature disponible à cette époque (plus concentrée sur la connaissance du contenu pour les enseignants), cette équipe a cherché un cadre qui pourrait :

(a) considérer l'importance des institutions dans lesquelles les professeurs de mathématiques trouvent l'occasion de collaborer avec les chercheurs, en utilisant la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1985) ;

(b) valoriser le travail des enseignants impliqués dans des communautés : de nombreux programmes de formation des enseignants en Italie (par exemple, m@t.abel, Piano Lauree Scientifiche, MOOCs,...) sont en effet organisés en petites/grandes communautés d'enseignants travaillant ensemble dans le cadre d'un projet de développement professionnel ; le champs de la recherche s'intéressant aux communautés d'enquête semblait dès lors intéressant à mobiliser ;

c) inclure dans la réflexion la communauté des chercheurs, impliqués dans les travaux avec les enseignants centrés sur le développement professionnel de ces derniers, dans les projets de recherche-action ou dans les groupes de recherche ;

(d) considérer une symétrie dans les relations entre la communauté des chercheurs et celle des enseignants, en tenant compte des influences réciproques, typiques de notre contexte (Arzarello & Bartolini, 1998);

(e) analyser les deux communautés de manière dynamique, en observant les processus qui accompagnent leur évolution, grâce à leurs influences réciproques.

Le cadre résultant, appelé Transposition Métadactique 1 (MDT.1), a été le premier modèle théorique appliqué dans différents contextes institutionnels impliquant la collaboration entre enseignants et chercheurs. Les principaux éléments du modèle sont : le processus de transposition (qui passe d'un statut externe à un statut interne), certaines composantes des praxéologies méta-didactiques, le rôle du courtier dans la diffusion des connaissances entre les deux partenaires et la double dialectique.

D'autres éléments théoriques doivent-ils être pris en compte?

Un élément crucial de ce cadre théorique concerne le fait que l'évolution des praxéologies des enseignants et des chercheurs devrait dans l'idéal tendre vers des éléments professionnels communs appelés des " " praxéologies partagées ". A partir d'un positionnement institutionnel initial, il est possible que le positionnement des enseignants et des chercheurs se modifie. Même si ce nouveau positionnement n'est pas identique pour tous les enseignants (ou chercheurs), même si les praxéologies ne sont pas complètement partagées, en regard des enjeux du dispositif de collaboration, il est important d'analyser ce qui a changé en matière d'internalisation et ce qui est finalement effectivement partagé.

Compte tenu de l'accent mis sur le processus de transposition qui peut soutenir l'objectif final d'un partage dans les praxéologies, MDT.1 devait être approfondi afin que d'autres éléments importants soient intégrés dans l'étude du processus d'internalisation, sous différents points de vue :

- la focale du *connectivisme* pour décrire l'internalisation dans les réseaux en ligne;

- La notion d'*agents*, au niveau micro, pour identifier les forces motrices qui soutiennent l'évolution de composantes praxéologiques spécifiques au niveau macro ;

- L'*objet frontière* permettant d'interpréter les processus à la frontière, lorsque les enseignants et les chercheurs travaillent sur un objet commun (méthodologique, épistémologique, didactique,...).

Le nouveau cadre, intégré à ces éléments, s'appelle MDT.2 (Cusi et al., 2023), et est en évolution récente, grâce à la prise en compte des croyances et des processus documentaires.

Mots-clés

Transposition méta-didactique ; Communautés d'enseignants ; Praxéologies ; Objet frontière ; Connectivisme ; Agents

Bibliographie

Adler, J., Ball, D., Krainer, K., Lin, F. L., & Novotna, J. (2005). Reflections on an emerging field: Researching mathematics teacher education. *Educational studies in mathematics*, *60*, 359-381.

Arzarello F., Bartolini M.G. (1998) Italian trends in research in mathematics education: a national case study in the international perspective. In: J. Kilpatrick, A. Sierpinska (Eds.) *Mathematics education as a research domain: a search for identity.* Kluwer, Dordrecht, pp. 243–262.

Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C. Cusi, A., Garuti, R., Malara, N., & Martignone, F.

(2014). Meta-didactical transposition: a theoretical model for teacher education programmes. In A. Clark-Wilson, O. Robutti & N. Sinclair (Eds.), *The mathematics teacher in the digital era* (pp. 347-372). Springer Science+Business Media.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Cusi, A., Robutti, O., Panero, M., Taranto, E., & Aldon, G. (2023). Meta-didactical transposition. 2: The evolution of a framework to analyse teachers' collaborative work with researchers in technological settings. In *The Mathematics Teacher in the Digital Era: International Research on Professional Learning and Practice* (pp. 365-389). Cham: Springer International Publishing.

Robutti, O., Cusi, A., Clark-Wilson, A., Jaworski, B., Chapman, O., Esteley, C., Goos, M., Isoda, M., & Joubert, M. (2016). ICME international survey on teachers working and learning through collaboration. *ZDM Mathematics Education*, 48, 651–690.

Sfard, A. (2005). What could be more practical than good research? On mutual relations between research and practice of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, *58*, 393-413.

Communication 2

La collaboration étudiée sous l'angle du partage des savoirs : des difficultés identifiées au croisement des expertises

Estelle Prior

Les recherches collaboratives de type recherche orientée par la conception (ROC) ou *Design-Based Research* (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) permettent de concevoir des dispositifs technopédagogiques tels que le jeu à visée éducative. La ROC inscrit les praticiens et les chercheurs dans une démarche contributive, itérative, écologique et collaborative. Contributive, la ROC permet de répondre à une problématique issue de la pratique et de la recherche, en proposant un dispositif éducatif innovant. Itérative, ce dispositif est amélioré au fur et à mesure de la conception et de son utilisation sur le terrain. Ecologique, la recherche se déroule sur le terrain. Collaborative, les praticiens et les chercheurs travaillent ensemble à la conception et à l'utilisation du dispositif.

Dans ce cadre, nous abordons une des questions liées à la thématique de ce symposium : Comment gérer les relations entre les parties prenantes du projet de recherche ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous présentons une étude liée à la conception d'un jeu à visée éducative menée dans le cadre du projet co.LAB (*A Digital Lab for the co-Design, co-Development and co-Evaluation of Digital Learning Games*) (Jaccard et al., 2021), financé par le Fonds National Suisse (PNR77, transformation numérique). Le projet co.LAB vise à proposer une méthode et une plateforme pour soutenir les équipes impliquées dans la conception, le développement et l'évaluation de jeu à visée éducative menés en ROC. Ces équipes sont par exemple constituées de praticiens, chercheurs et *game designer*. La diversité des acteurs impliqués peut entraîner des difficultés de compréhension mutuelle (Ke et al., 2019), qui complexifient la collaboration.

Notre travail de thèse s'inscrit dans l'étape de conception collaborative du projet co.LAB. Dans le cadre de ce travail, nous étudions la collaboration et ses difficultés à travers le partage des savoirs (Prior, 2022). Nous cherchons notamment à répondre aux questions suivantes : Comment accompagner les acteurs impliqués dans un processus de conception de jeu mené en ROC, à partager leurs savoirs ? Comment identifier ce partage et ses blocages ?

Pour répondre à ces questions, nous présentons l'étude que nous avons mené lors de la conception d'un jeu à visée éducative menée en ROC. Ce jeu nommé TSADK, a pour objectif de mobiliser des savoirs liés à la programmation en langage Java pour des étudiants de niveau Licence 3 (3ème année de Bachelor). Pour ce faire, une équipe de concepteurs a été réunie en avril 2021, provenant de trois institutions (IMT Nord Europe et Université Grenoble Alpes en France, et Université de Genève en Suisse). Cette équipe se constitue de trois chercheurs, deux enseignants, un responsable de département de la filière informatique, d'un chef de projet, de deux doctorantes et de trois *game designers* qui se sont succédés durant le projet.

Pour étudier le partage des savoirs et ses difficultés, nous avons pris part à ces réunions en adoptant une posture d'observatrice participante, nous les avons également enregistrées puis retranscrites. Ensuite, nous avons effectué une analyse thématique sur ces difficultés et nous les avons analysées plus finement en mobilisant deux cadres théoriques issus du cadre de la transposition méta-didactique (Arzarello et al., 2014) : les praxéologies (Chevallard, 1997) et l'objet frontière repris par (Carlile, 2004).

Les praxéologies permettent l'étude des activités humaines évoquées dans le discours. L'analyse de ce discours permet d'identifier un savoir-faire (*praxis*), composé d'une tâche et d'une technique pour mener cette tâche, et d'un savoir à ce propos (*logos*), composé d'une technologie et d'une théorie (Chevallard, 1997). Le concept d'objet frontière quant à lui, permet de comprendre les processus impliqués dans le partage des savoirs effectué entre les acteurs. Pour ce faire, trois processus nommés frontière, peuvent être étudiés : l'utilisation de termes communs (frontière syntaxique), de significations communes (frontière sémantique) et d'intérêts communs (frontière pragmatique) (Carlile, 2004).

Nos résultats nous ont permis d'identifier les savoirs ayant soutenu la poursuite de la conception car partagés, et ceux ayant posé des difficultés, freinant ainsi ce travail. Par exemple, l'équipe de conception s'est retrouvée bloquée dans le choix des savoirs à mobiliser avec le jeu. Pour ce faire, des échanges ont eu lieu sur l'importance de sélectionner les objectifs pédagogiques pertinents pour concevoir le jeu. Un blocage a alors été identifié sur ce point à différents niveaux : la signification concernant la tâche de sélection des objectifs pédagogiques (frontière sémantique) et l'intérêt de l'effectuer (frontière pragmatique). En effet, pour certains acteurs, ce travail n'avait que peu d'intérêt car leur institution leur demandait régulièrement de le faire, tandis que pour d'autres, ce travail était crucial car la conception d'un jeu prend appui dessus. Ainsi, les différents exemples que nous présentons dans le cadre de ce symposium, nous permettent de montrer que les blocages identifiés peuvent freiner la conception, le temps qu'une compréhension mutuelle située à différents niveaux (terme, sens, intérêt) s'instaure entre les acteurs impliqués.

Mots-clés

Recherche orientée par la conception ; Jeux épistémiques numériques ; Objets frontières ; Blocages

Bibliographie

Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C., Cusi, A., Garuti, R., Malara, N., & Martignone, F. (2014). *Meta-Didactical Transposition: A Theoretical Model for Teacher Education Programmes*

(Vol. 2, p. 347-372). https://doi.org/10.1007/978-94-007-4638-1_15

Carlile, P. R. (2004). Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries. *Organization Science*, *15*(5), 555-568. https://doi.org/10.1287/orsc.10

Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: Un point de vue didactique. *Skholê*, *7*, 45-64.

Jaccard, D., Suppan, L., Sanchez, E., Huguenin, A., & Laurent, M. (2021). The co.LAB Generic Framework for Collaborative Design of Serious Games: Development Study. *JMIR Serious Games*, *9*(3). https://doi.org/10.2196/28674

Ke, F., Shute, V., Clark, K. M., & Erlebacher, G. (2019). *Interdisciplinary Design of Game-based Learning Platforms: A Phenomenological Examination of the Integrative Design of Game, Learning, and Assessment*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04339-1

Prior, E. (2022). Partage des savoirs dans une réunion de co-conception de jeux épistémiques numériques en recherche orientée par la conception. In C. Bonnat & R. Venant, *Actes des neuvièmes rencontres jeunes chercheur-e-s en EIAH* (p. 14-21).

Sanchez, E., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception: Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, *9*(2), 73-94. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288

Communication 3

La transposition méta-didactique en lien avec d'autres cadres et concepts

Gabriella Pocalana

Ces dernières années, d'importantes recherches se sont concentrées sur les connaissances nécessaires aux enseignants de mathématiques pour être efficaces en classe, mais une attention moindre a été accordée aux connaissances requises par les formateurs d'enseignants qui orientent les programmes de formation continue. Les croyances des enseignants ont également été reconnues comme cruciales en raison de la relation entre les croyances et les pratiques scolaires (par exemple, Philipp, 2007). De nombreux chercheurs soutiennent que les changements de croyances influencent les pratiques et qu'à leur tour, l'expérimentation de nouvelles pratiques peut inciter les enseignants à reconsidérer leurs croyances (par exemple, Guskey, 2002). Bien que les recherches sur les croyances des enseignants soient nombreuses, la littérature sur les croyances des formateurs d'enseignants de mathématiques est encore limitée, malgré leur impact reconnu sur le contenu et l'orientation des programmes de formation continue. Si les relations réciproques entre les croyances, les connaissances et les pratiques ont été largement débattues pour les enseignants de mathématiques, ces facteurs ont été moins étudiés pour les formateurs d'enseignants, même si, ces dernières années, leur développement professionnel a fait l'objet d'une attention croissante. La relation entre tous ces éléments liés aux chercheurs et aux enseignants collaborant à un programme de formation continue a encore moins retenu l'attention.

Nous proposons ainsi un modèle de formation des enseignants qui tient compte des relations entre les éléments mentionnés ci-dessus et de leurs évolutions interdépendantes.

L'évolution des croyances des enseignants : une dimension manquante dans le cadre

de la transposition méta-didactique

Selon le cadre de la transposition méta-didactique (TMD), au début d'un programme de formation continue, les enseignants et les chercheurs ont des praxéologies méta-didactiques initiales. Ces praxéologies évoluent grâce à des processus d'*internalisation*, convergeant ainsi vers des composantes partagées de praxéologies méta-didactiques finales (Arzarello et al., 2014). L'internalisation, en effet, est le *processus* par lequel une communauté commence à adopter habituellement des praxéologies jamais adoptées, ou même inconnues, auparavant. Pour expliquer pourquoi un processus d'internalisation peut se produire, Cusi et al. (2023) ont identifié différents types d'agents (méthodologiques, institutionnels, matériels et technologiques, motivationnels) qui déterminent l'évolution des praxéologies des enseignants. Pocalana et Robutti (2024a) ont constaté qu'il existe une relation plus riche entre les croyances des enseignants et leurs praxéologies méta-didactiques : en effet, l'évolution des croyances des enseignants au cours du programme de formation continue constitue à la fois un agent motivationnel et une conséquence de l'évolution de leurs praxéologies méta-didactiques.

La TMD et l'approche documentaire de la didactique (ADD)

Le cadre de la ADD (Gueudet & Trouche, 2009) a été développé pour étudier la manière dont les enseignants utilisent diverses ressources pour préparer leurs cours et soutenir l'apprentissage des élèves. Les ressources peuvent être de nature diverse, à la fois matérielle et humaine. Selon la ADD, un document est constitué d'un ensemble de ressources et de schèmes d'utilisation connexes pour des situations spécifiques. Le processus par lequel les enseignants développent des schèmes d'utilisation d'un ensemble de ressources pour créer du matériel pédagogique et préparer des cours est appelé genèse documentaire (Gueudet & Trouche, 2009).

Le cadre de la ADD visait à l'origine à étudier le travail des enseignants et la formation continue, mais il a également été appliqué au cas des formateurs d'enseignants générant des documents pour leur travail avec les enseignants au cours d'un programme de formation continue. En particulier, Pocalana & Robutti (2023) ont proposé une analyse combinée du travail des chercheurs ayant le rôle de formateurs d'enseignants avec les cadres de la TMD et de la ADD.

Un modèle global

Pocalana et Robutti (2024b) ont mis en évidence la manière dont les croyances des chercheurs quant au rôle des formateurs d'enseignants de mathématiques influencent leur production de documents pour la formation continue des enseignants (potentiels). Cette influence est évidente à la fois dans le choix des ressources sur lesquelles ils s'appuient et dans leurs schèmes d'utilisation. Selon cette proposition, il existe une double relation dialectique entre les schème d'utilisation des documents des chercheurs et leurs croyances, bien que ces croyances soient plus larges et ne soient pas uniquement liées à des documents ou à des ressources spécifiques.

En ce qui concerne la relation entre les praxéologies méta-didactiques des chercheurs et leur travail de documentation, Pocalana et Robutti (2024b) ont proposé de positionner le travail de documentation des chercheurs comme faisant partie de leur praxéologie méta-didactique pour la conception et la mise en œuvre des programmes de PP, en croisant les composantes de la praxis (les pratiques) et du logos (les justifications des pratiques). Ils ont également constaté une double dialectique entre les croyances des chercheurs et le logos de leur praxéologie méta-didactique, s'influençant réciproquement.

Au cours du symposium, nous avons l'intention d'explorer les évolutions du cadre de la TMD décrit ci-dessus et de montrer le modèle interprétatif résultant pour les programmes de formation

des enseignants, en tenant compte des praxéologies méta-didactiques, du travail de documentation et des croyances des enseignants et des chercheurs impliqués.

Mots-clés

Transposition méta-didactique ; Approche documentaire ; Croyances

Bibliographie

Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C. Cusi, A., Garuti, R., Malara, N., & Martignone, F. (2014). Meta-didactical transposition: a theoretical model for teacher education programmes. In A. Clark-Wilson, O. Robutti & N. Sinclair (Eds.), *The mathematics teacher in the digital era* (pp. 347-372). Springer Science+Business Media.

Cusi, A., Robutti, O., Panero, M., Taranto, E., & Aldon, G. (2023). Meta-didactical transposition. 2: The evolution of a framework to analyse teachers' collaborative work with researchers in technological settings. In *The Mathematics Teacher in the Digital Era: International Research on Professional Learning and Practice* (pp. 365-389). Cham: Springer International Publishing.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers? *Educational Studies in Mathematics, 71*(3), 199–218. https://doi.org/10.1007/s10649-008-9159-8

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3/4), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Philipp, R. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F.K. Lester Jr. (Ed.), Second handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 257–315). Information Age.

Pocalana, G., Robutti, O. (2023). Evolution of didacticians' meta- didactical praxeologies and documentation work. *International Journal of Science and Mathematics Education, 22*, 211–233 https://doi.org/10.1007/s10763-023-10367-w

Pocalana, G., Robutti, O. (2024a). Evolution of teachers' and researchers' praxeologies for designing inquiry mathematics tasks: the role of teachers' beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education.* https://doi.org/10.1007/s10857-024-09620-y

Pocalana, G., Robutti, O. (2024b). Mathematics teacher educators' documents, praxeologies, and beliefs: a holistic model. *Journal of Mathematics Teacher Education.* https://doi.org/10.1007/s10857-024-09656-0

Communication 4

Le modèle de la transposition méta-didactique pour concevoir et évaluer un dispositif de formation initiale

Valentina Celi

Dans le cadre de nos recherches sur les premiers apprentissages géométriques à l'école mater-

nelle (Celi, 2023a), nous nous questionnons ici sur la manière d'outiller des futurs professeurs des écoles afin qu'ils prennent conscience de l'importance des matériels que l'on met dans les mains de jeunes élèves (4-6 ans), pour les accompagner progressivement vers ces apprentissages en leur donnant du sens.

C'est ainsi que, afin de mettre en exergue le *potentiel sémiotique* (Bartolini Bussi & Mariotti, 2008) de matériels qui pourraient être exploités dans des problèmes de catégorisation de formes géométriques, en nous appuyant sur le modèle théorique de la *transposition méta-didactique* (Arzarello et al., 2014), nous avons élaboré un dispositif de formation comportant trois étapes (Celi, 2024).

L'**étape 1** porte sur une **analyse comparative de quatre scenarios** différents (A, B, C et D). Le scénario B est un exemple de pratique potentiellement favorable aux apprentissages visés et au sein duquel le matériel proposé – des formes inusuelles – joue le rôle d'*objet frontière* par le fait d'être très peu exploité dans les classes ; les autres scénarios (A, C et D) sont issus de pratiques observées ou de ressources pédagogiques. Cette étape vise à faire émerger les praxéologies potentielles des formés.

L'**étape 2** est consacrée à la **lecture d'un extrait d'un texte scientifique** (Celi, 2023b) où nous analysons sous quelles conditions les problèmes de catégorisation de formes géométriques permettent à l'élève de construire ses premières connaissances géométriques ; par l'originalité de son contenu, cette ressource joue le rôle d'*objet frontière*.

À la lumière des apports théoriques présents dans le texte scientifique, l'**étape 3** sollicite un **retour sur les quatre scenarios**, dans le but de repérer des indices de nouvelles compétences développées par les formés et faire ainsi évoluer leurs *praxéologies* vers une *praxéologie partagée* avec le formateur-chercheur.

Ensuite, l'observation de *praxéologies* effectives, qui n'a pas été mise en œuvre ici, pourrait constituer une étape 4 du dispositif. Par les échanges et les interventions des formés, nous pouvons néanmoins identifier quelques *composantes* qui caractérisent leurs *praxéologies* potentielles et apprécier ainsi les effets des objets frontières sur l'émergence d'une *praxéologie partagée*.

Lors de la mise en commun de l'étape 1, certains formés hésitent à propos de la pertinence du scénario B, d'autres ont un avis tranché : les connaissances sur l'assortiment de formes inusuelles font partie de leurs composantes externes, pour certains de manière perméable (" je me demandais si... ") alors que, pour d'autres, de manière étanche (" moi je ne sais pas les classer... ").

Pour quelques formés, le travail de comparaison des divers scénarios semble les aider à *internaliser* des connaissances sur les formes inusuelles (scénario B) : en ébauchant quelques arguments ou bien en fournissant une esquisse d'une progression relative au choix des formes, les connaissances de ces formés se transforment de plus en plus en *composantes internes*. D'autres formés sont fortement influencés par des critères qu'ils utiliseraient avec des formes usuelles, à savoir le nombre de " pics " dans une forme ainsi que leur nature (" il n'y en a aucune pareille "), et veulent à tout prix les transposer dans le cas du scénario B qui est alors considéré comme difficile à être traité par des jeunes élèves : leurs connaissances sur les formes inusuelles demeurent en tant que *composantes externes*.

L'analyse des éléments recueillis autour du dispositif de formation ici décrit se situe au niveau *méta-didactique*, les interactions ayant lieu entre le formateur-chercheur, les formés – qui sont des futurs professeurs des écoles – et la situation didactique en jeu.

Dans ce dispositif, le *niveau didactique* n'est pas vécu par les formés mais le contexte dans lequel il pourrait se développer est évoqué dans les quatre scénarios proposés. La conception et la mise en œuvre du dispositif visent en effet à partager une *praxéologie* permettant de fonder la cohérence et la robustesse du *niveau didactique* relatif au savoir de référence explicité à l'étape 2. Le choix des *objets frontières* semble alors porter ses fruits : la lecture de l'extrait du texte scientifique, d'une part, et l'analyse comparative du potentiel sémiotique des matériels proposés dans les différents scénarios, d'autre part, conduisent quelques formés à mieux préciser les arguments justifiant le choix du scénario B comme le plus pertinent. L'évolution des *praxéologies* identifiée chez les formés via l'évolution des diverses *composantes* mises en exergue lors des échanges demeure néanmoins déclarative : n'ayant pas pu observer le *niveau didactique* effectif dans le quotidien de leur classe, il est difficile d'apprécier finement le niveau d'*internalisation* de nouvelles connaissances.

Mots-clés

Dispositif de formation ; École maternelle ; Formes géométriques ; Transposition méta-didactique

Bibliographie

Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C., Cusi, A., Garuti, R., Malara, N., Martignone, F. (2014). Meta-didactical transposition: a theoretical model for teacher education programs. Dans A. Clark-Wilson, O. Robutti, N. Sinclair (éd.) *The mathematics teacher in the digital era: an international perspective on technology focused professional development* (347-372). Dordrecht: Springer.

Bartolini Bussi, M., Mariotti, M. A. (2008). Semiotic mediation in the mathematics classroom: Artifacts and signs after a Vygotskian perspective. Dans L. D. English (éd.) *Handbook of international research in mathematics education* (746-783). New York and London: Routledge.

Celi V. (2023a). Early geometric learning in kindergarten: some results from collaborative research. In C. Guille-Biel Winder, T. Assude (Eds). *Articulations between Tangible Space, Graphical Space and Geometrical Space* (47-72). London: Iste Ltd.

Celi, V. (2023b). Catégoriser des formes géométriques à l'école maternelle, pour le développement global de l'enfant et les apprentissages de l'élève. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(1), 61-83.

Celi, V. (2024). Un dispositif de formation continuée : le cas de la catégorisation de formes géométriques en maternelle. Dans *Mathématiques et diversité à l'école. Aider les élèves, accompagner les professeurs. Actes du 49e Colloque de la Copirelem*, éd. ARPEME, 333-353.

Communication 5

L'exploitation de tests diagnostiques dans le cadre d'une recherche collaborative réunissant des enseignants et des chercheurs

Isabelle Demonty

Dans le cadre d'une vaste réforme visant l'amélioration du système éducatif en Belgique francophone, les instances gouvernementales ont lancé un appel à projets visant à créer des partenariats entre les écoles et des chercheurs, dans le but d'améliorer les compétences des enseignants et des

enseignantes en matière de différenciation pédagogique et d'accompagnement personnalisé des élèves, au début de l'enseignement secondaire (grades 7 et 8). Ces partenariats constituent un lieu privilégié de démarches qui intègrent des processus de formation et de recherches impliquant deux types de partenaires - des enseignants et des chercheurs - autour de champs disciplinaires particuliers.

L'un de ces projets est structuré autour de l'exploitation de tests diagnostiques pensés dans une perspective d'évaluation en tant que soutien aux apprentissages des élèves (Fagnant, 2023). Le travail s'articule autour d'un contenu mathématique particulier : l'introduction des nombres négatifs et des opérations sur ces nombres. Trois types d'activités ont structuré la collaboration entre les chercheurs et les enseignants, autour des tests diagnostiques : (1) la correction des tests (dont plusieurs questions impliquaient une analyse fine des démarches mises en place par les élèves pour répondre aux questions), (2) l'analyse des résultats visant à dépasser la note globale en vue de mettre à jour les acquis et les faiblesses des élèves dans la compréhension de concepts et dans la mobilisation des techniques de calculs ; (3) la réflexion sur les opportunités d'apprentissage offertes aux élèves dans les cours habituels, en regard des forces et faiblesses dégagées à l'étape précédente, et l'élaboration d'activités complémentaires pour combler d'éventuels manques dans ces cours.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la recherche présentée dans cette communication : elle vise à étudier le potentiel de l'exploitation de tests diagnostiques pour favoriser l'appropriation, par les enseignants, de connaissances didactiques pointées, par la littérature de recherche, comme importantes pour soutenir les apprentissages des élèves.

Sur le plan théorique, le modèle de la transposition méta-didactique (Arzarello et al., 2014 ; Robutti, 2018) est mobilisé. Ce modèle permet de prendre en compte les spécificités du savoir professionnel des enseignants dans l'étude de la diffusion des connaissances issues de la recherche. La transposition méta-didactique peut être définie comme un processus dynamique au travers duquel, grâce aux interactions entre deux communautés - des enseignants et des chercheurs par exemple - leurs praxéologies respectives vont pouvoir être confrontées et discutées en formation. Dans ce modèle, les praxéologies peuvent être définies comme des réflexions qui concernent la pratique des intervenants et les justifications de cette pratique. Ces praxéologies se développent notamment lorsque ces personnes échangent des savoirs dans le cadre de tâches réalisées en formation (Aldon et al., 2020). Lors d'un programme de développement professionnel, les interactions entre les deux communautés sont favorisées par un travail sur un objet frontière (Robutti et al., 2019). Considéré comme un dispositif permettant d'amorcer un travail commun aux partenaires, cet objet frontière n'existe que lorsque les acteurs en présence agissent réellement dessus (Aldon et al., 2020). Lors du travail sur un objet frontière, les composantes des praxéologies des deux communautés peuvent en outre évoluer en passant d'un statut externe à un statut interne. Par exemple, une pratique amenée au départ par l'équipe de recherche peut, au travers des discussions entre les partenaires, être progressivement internalisée par le personnel enseignant : c'est ce qu'on appelle le processus d'internalisation. Du côté des enseignants, les échanges réalisés autour de l'objet-frontière leur permettront de s'approprier des connaissances issues de la recherche et approfondir ainsi certains aspects de leurs praxéologies. De leur côté, les chercheurs pourront, à la suite de ces échanges, développer des connaissances directement issues de la pratique enseignante et les intégrer à leurs praxéologies également. Dans le cadre de cette communication, nous étudions plus précisément le concept d'objet frontière et le processus d'internalisation par les enseignants de pratiques efficaces pour soutenir les apprentissages des élèves.

Sur le plan méthodologique, nous nous appuierons sur les comptes-rendus des discussions entre dix enseignants issus de 4 écoles en Belgique francophone et d'un chercheur spécialisé en

didactique es mathématiques, ainsi que sur un questionnaire proposé aux enseignants au terme du dispositif mis en place.

Les résultats mettent en évidence le potentiel du dispositif pour aborder les connaissances didactiques dans le cadre d'un travail collaboratif entre enseignants et chercheurs, mais également les difficultés rencontrées par les enseignants pour dépasser la logique de correction des tests diagnostiques, en vue d'entrer dans l'analyse des démarches mises en place par les élèves et aborder ainsi pleinement les connaissances didactiques.

Au-delà de l'expérience présentée, cette communication invite à poursuivre la réflexion sur l'exploitation optimale d'évaluations diagnostiques menées auprès des élèves, pour favoriser l'appropriation des connaissances didactiques par les enseignants, pour leur permettre, in fine, de développer des savoirs pour l'action s'appuyant davantage sur la recherche.

Mots-clés

Transposition méta-didactique ; Développement professionnel ; Test diagnostique

Bibliographie

Aldon, G., Monod-Ansaldi, R., Nizet, I., Prieur, M. et Vincent, C. (2020). Modéliser les processus de collaboration entre acteurs de l'éducation et de la recherche pour la construction de savoirs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 22(3), 89-109.*

Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C., Cusi, A., Garuti, R., Malara, N., & Martignone, F. (2014). Meta-didactical transposition: A theoretical model for teacher education programmes. In The mathematics teacher in the digital era (pp. 347-372), Springer, Dordrecht.

Fagnant, A. (2023). Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves. Cnesco-Cnam.

Robutti, O. "Meta-didactical transposition. Encyclopedia of mathematics education. *Springer International Publishing AG*, part of Springer Nature, 2018. 1-10.
Robutti, O., Aldon, G., Cusi, A., Olsher, S., Panero, M., Cooper, J., ... & Prodromou, T. (2019). Boundary objects in mathematics education and their role across communities of teachers and researchers in interaction. In *International handbook of mathematics teacher education*: Volume 3 (pp. 211-240). Brill.

Mots-Clés: Transposition méta, didactique, recherches collaboratives, développement professionnel

L'enseignante perturbée par l'élève ou l'élève perturbée par l'enseignante ? Deux modalités de recherches collaboratives sur les comportements "déviants"

Mej Hilbold *† [1], Rachel Colombe *

[2,3], Doris Buhler-Niederberger *

[4], Claudia Schuchart *

[4], Alexandre Ploye *

[5], Stéphanie Frigout *

[1], Leon Dittmann *

[4], Benjamin Schimke *

4

[1] CIRCEFT Clepsydre – Unversité Paris 8 Vincennes Saint-Denis – France
[2] UMR LEGS 8238 – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – France
[3] CIRCEFT – Unversité Paris 8 Vincennes Saint-Denis – France
[4] Université de Wuppertal – Allemagne
[5] CY Paris Cergy Université – CY Cergy Paris Université – France

La visée de notre symposium est de mettre en discussion deux recherches, aux méthodologies et contextes différents, qui explorent cependant une question dont l'ampleur est perceptible comme universelle (OECD, 2019), à savoir, les comportements "déviants" des élèves désignées comme "perturbateurs".
Une première est menée en Ile-de-France selon une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation. Elle se penche sur les élèves que les enseignantes perçoivent et nomment comme "perturbateur.ices" à l'école primaire, en examinant les processus qui président à la désignation de ces élèves, pour trouver des moyens de rompre

*Intervenant
†Auteur correspondant: mej.hilbold02@univ-paris8.fr

avec ces mécanismes qui tendent à les vouer à un destin tout tracé. Au-delà d'une meilleure compréhension de la relation entre élève "perturbateurice" et enseignante, cette recherche vise à offrir des outils de formation pour les (futures) enseignantes, en partant des questions professionnelles recueillies à la fois sur des terrains ethnographiques et à l'occasion de journées de travail durant lesquelles les équipes éducatives et de chercheurses impliqué.es dans la recherche construisent ensemble leur collaboration. Loin d'une conception "extractiviste", le travail de recherche s'inscrit dans une élaboration conjointe des représentations, enjeux affectifs voire inconscients, présidant à ces processus de désignation. Cette approche accorde un point de vue singulier à l'enfant, qu'il s'agisse de l'enfant entendu comme mineure (dans sa dimension de dominé.e par les adultes) ou de la dimension infantile agissant dans l'adulte devenue professionnelle (Blanchard-Laville, 2001 ; Cifali, 1994).

Une seconde recherche, menée en Allemagne, est le point de départ pour la coopération entre les équipes françaises et allemandes. Elle porte sur les connaissances des enfants concernant les règles de la classe et leur importance. Les étudiants en formation d'enseignant ont mené des entretiens avec des enfants et ont observé leur comportement et celui des enseignants en classe. Les résultats montrent qu'une grande partie des connaissances enfantine en matière de règles est mémorisée comme " savoir d'interdiction ", qui ne diminue pas le comportement contraire aux règles, mais l'augmente plutôt. Plus les enseignants réagissent fréquemment à un comportement transgressif, plus les enfants ont un savoir d'interdiction. L'implication des étudiants dans la recherche les motive à mettre en œuvre les résultats dans leur pratique future.

Ce symposium souhaiterait contribuer à travailler sur un angle plus rarement abordé de ces comportements déviants - majoritairement saisis du côté de l'enseignante et de sa "gestion de classe" - en mobilisant le point de vue de l'enfant et l'analyse des interactions, en se décalant de sa lecture sous l'angle du "déficit" de l'élève. À partir de là, nous proposons de nous interroger sur les apports de ces recherches dans la formation des enseignantes, notamment en ce qui concerne l'analyse des représentations et stéréotypes qui bordent les pratiques, mais également pour mieux saisir le point de vue des acteurs impliquées dans les interactions scolaires.

La singularité de nos dispositifs et des articulations pratique/recherche qui s'y nouent (participation d'étudiantes à la recherche, origines socio-professionnelles des chercheurs, dimension collaborative graduée...), ainsi que nos apports empiriques différenciés nous semblent pouvoir éclairer certains enjeux de la formation des enseignantes en ce qui concerne ce sujet éducatif et politique, à la fois du point de vue du contenu (approches théoriques, résultats...) que de la forme (ateliers, espaces de formation professionnelle, transmissions informelles sur le terrain...).

Communication 1

Les enfants et leur point de vue sur l'ordre scolaire

Doris Bühler-Niederberger

Cette communication est basée sur des entretiens qualitatifs avec des enfants dans cinq classes différentes dans des écoles primaires en Allemagne. Les entretiens étaient répétés durant la première année, il s'agit donc d'une approche longitudinale.

L'analyse qualitative qui suit l'approche de Glaser (1992) révèle le modèle théorique suivant: Les enfants sont différents en ce qui concerne leur comportement envers les règles: 10 enfants enfreignent les règles très souvent, tandis que les 5 autres sont très adaptés ou ne se font pas remarquer, mais eux tous sont d'avis qu'il est surtout important "d'être gentil". D'être gentil, de leur point de vue, signifie faire attention "à tout que l'enseignante dit", "d'obéir à tout qu'elle

ou il veut, quoiqu'il veuille". Être prêt à "être gentil" n'est pourtant pas la même chose que de respecter toutes les règles. Au contraire, les règles ne sont souvent pas respectées, aussi parce que ce n'est pas toujours utile est indiqué (du point de vue des enfants et aussi du point de vue des enseignants). Les violations des règles sont souvent acceptées si les enfants se conforment à l'exigence d' "être gentil".

Les enfants disposent donc d'un savoir pratique qui leur permet que les choses se passent bien à l'école sans être trop gênés par les règles. Cependant, cela ne fonctionne pas avec tous les élèves, certains sont trop influencés par les émotions négatives dans leur comportement. Ils enfreignent alors la maxime suprême, "être gentil". Des conflits apparaissent avec les enseignantes, qui les traitent elles et eux aussi de manière conflictuelle de leur côté.

Ces résultats correspondent à une approche sociologique du " collective behaviour " selon Goffman (1963, 1959). Selon cette approche, l'ordre scolaire est établi dans le sens d'un comportement collectif, sous forme de lignes d'action interdépendantes. L'ordre fragile qui en résulte repose donc aussi en grande partie sur l'habileté sociale et le savoir pratique des enfants.

Les enseignants peuvent tirer profit de la compréhension de ce savoir pratique des enfants et de sa limitation par les émotions négatives des enfants.

Mots-clés

Comportement déviant ; Perspective des enfants ; Étude qualitative

Bibliographie

Glaser, Barney G. (1992). Emergence vs. Forcing Basics of Grounded Theory Analysis. Mill Valley CA: The Sociology Press.

Goffman, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Doubleday.

Goffman, E. (1963). Behavior in Public Places. New York: Free Press.

Communication 2

Plus les enseignants punissent, plus leurs élèves ont un comportement déviant. Résultats d'un projet de recherche impliquant de futurs enseignants

Claudia Schuchart, Leon Dittmann et Benjamin Schimke

Les enseignants ont tout intérêt à éviter la perturbation de leurs cours. Dans ce but, la littérature sur la gestion de la classe leur recommande d'établir des règles claires (Alter & Haydon, 2017). Jusqu'à présent, la recherche correspondante s'est surtout intéressée aux actions de l'enseignant. Dans une perspective interactionniste, il faut toutefois constater que les règles doivent toujours être interprétées par les élèves en fonction de la situation (Mehan, 2014 ; MacLure et al., 2012). Ainsi, l'enseignant peut formuler la règle selon laquelle il faut lever le doigt avant de dire quelque chose. Toutefois, dans certaines situations, une réponse lancée à la classe sans lever le doigt peut même être souhaitable, car elle fait avancer l'enseignement. Dans cette perspective de recherche, les élèves et leur compréhension des règles entrent donc également en ligne de compte. Notre première question est donc la suivante : "De quelle connaissance des règles disposent les élèves

et cela a-t-il une influence sur leur comportement conforme aux règles ?"

Les recherches dans le domaine de la gestion de la classe suggèrent également que les enseignants peuvent aider les élèves à développer des connaissances sur les règles et à se comporter conformément à celles-ci en réagissant à leur comportement (par exemple, Wiskow et al., 2021). Dans une perspective interactionniste, il faut toutefois tenir compte du fait que les enseignants doivent également interpréter le comportement des élèves en fonction de la situation afin de déterminer s'il est conforme aux règles ou non (Mehan, 2014). C'est ce que montre déjà l'exemple cité plus haut. Les récompenses ou les punitions sont donc spécifiques à la situation, ce qui pourrait rendre difficile pour les élèves d'acquérir des connaissances sur les règles et de se comporter en conséquence. Notre deuxième question est donc la suivante : comment les réactions des enseignants face au comportement des élèves qui enfreignent les règles influencent-elles les connaissances des élèves en matière de règles et leur comportement futur ?

Nous utilisons un ensemble de données que nous avons créé en collaboration avec des étudiants en master d'enseignement. Les étudiants ont observé en binôme le comportement des enseignants et des élèves pendant les cours de la première année de l'école primaire. Les observations ont été effectuées sur la base d'un schéma d'observation et ont ensuite été catégorisées. En outre, les étudiants ont mené des entretiens avec des élèves sélectionnés, notamment sur leur connaissance des règles. Dans le cadre d'un travail écrit, les étudiants ont réfléchi au matériel collecté dans un contexte scientifique et en ont tiré des conclusions pour la gestion des perturbations en classe.

L'analyse de 107 entretiens montre que les enfants ont déjà une connaissance complexe des règles au cours de leur première année d'école primaire. Cependant, ils se souviennent surtout du savoir des règles pour les situations d'enseignement dans le sens d'interdictions : "Je n'ai pas le droit de dire quelque chose sans lever le doigt...". Si l'on combine les catégories des entretiens et les données d'observation, on voit que ce n'est que lorsque les enfants se souviennent des règles au sens d'attentes comportementales " Je m'annonce quand je veux dire quelque chose " qu'ils se comportent à l'avenir de manière plus conforme aux règles (-> question 1).

Les données d'observation de 209 leçons montrent que les enseignants ne réagissent pas à 60 % des comportements perturbateurs et que, lorsqu'ils réagissent, ils le font de manière critique et évaluative, voire punitive. Plus les enseignants réagissent fréquemment aux comportements individuels de transgression des règles, plus il est probable que le comportement de transgression de ces élèves augmente à l'avenir (-> question 2 ; voir également Amemiya et al., 2020). Une explication à cela est que ces réactions de l'enseignant ne servent pas à construire un savoir positif sur les règles, mais uniquement à construire un savoir sur les interdictions. Or, contrairement à la connaissance positive des règles, le savoir d'interdiction n'aide pas à améliorer le comportement. Des réactions négatives fréquentes peuvent en outre - en l'absence de réactions positives à un comportement conforme aux règles - conduire à un étiquetage, à la suite duquel les élèves s'identifient comme des " perturbateurs " (Bernburg 2019). Cela montre que les enseignants doivent mettre davantage l'accent sur le soutien d'un comportement conforme aux règles, ce qui n'est que trop rarement le cas en classe.

Étant donné que les étudiants en formation d'enseignant ont été directement impliqués dans la collecte et l'analyse des données, ils ont un lien pratique avec les résultats et une grande motivation à utiliser ce qu'ils ont appris dans leur pratique future. Les limites de cette approche concernent la difficulté d'amener tous les participants à un niveau scientifique élevé comparable dans les observations et la conduite des entretiens.

Mots-clés

Déviance ; Savoirs enfantins ; Règles ; Comportement

Bibliographie

Amemiya, J., Mortenson, E., & Wang, M.-T. (2020). Minor infractions are not minor: School infractions for minor misconduct may increase adolescents' defiant behavior and contribute to racial disparities in school discipline. American Psychologist, 75(1), 23

Bernburg, J. G. (2019). Labeling Theory. In M. D. Krohn, N. Hendrix, G. Penly Hall, & A. J. Lizotte (eds.), Handbook on Crime and Deviance (pp. 179–196). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20779-3_10

MacLure, M., Jones, L., Holmes, R., & MacRae, C. (2012). Becoming a problem: Behaviour and reputation in the early years classroom. British Educational Research Journal, 38(3), 447–471. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.552709

Mehan, H. (2014). Learning Lessons: Social Organization in the Classroom (Reprint 2014). Harvard University Press.

Wiskow, K. M., Urban-Wilson, A., Ishaya, U., DaSilva, A., Nieto, P., Silva, E., & Lopez, J. (2021). A comparison of variations of the good behavior game on disruptive and social behaviors in elementary school classrooms. Behavior Analysis: Research and Practice, 21(2), 102.

Communication 3

Identifications et savoirs expérientiels dans une recherche collective

Stéphanie Frigout

Cette communication est une analyse d'un travail en binôme sur le terrain de la recherche en Ile de France de chercheuses également impliquées, sous des statuts différents, dans des espaces de formation des enseignant-es, et plus amplement, d'éducateurs/rices.

Les chercheuses, traversées par des expériences scolaires et par une trajectoire professionnelle spécifique, mobilisent pour l'analyse des données des savoirs d'expérience localisés et situés (Godrie, 2016). Se jouent dans le binôme des implications et des mouvements contre-transférentiels (Gavarini, 2007) singuliers, et toujours remaniés par la présence de l'autre et les échanges mutuels.

Il s'agira alors d'interroger pour la chercheuse, ce que ce duo, avec les éventuelles tensions qui le traversent (comparaison rejouant à la fois des enjeux narcissiques et des effets de socialisation genrés et universitaires, assignation de l'autre à l'endroit d'une familiarité ou d'une étrangeté supposée avec l'institution, omission des places sociales et des curriculums explicites comme cachés (Mosconi, 2009) qui sont partagés...) peut produire, y compris, de savoir.

Par ailleurs, nous questionnerons la façon dont la mise au travail des implications (entendues comme du côté du psychique et du politique) peut permettre de resituer les alliances qui se nouent dans la démarche collaborative et formative du projet. L'interrogation des chercheuses-formatrices sur leurs identifications aux figures de l'adulte, et à celle de l'enfant ; et sur leur prise (Favret Saada, 1977) par et avec l'institution scolaire semble permettre d'identifier les logiques d'appartenance que la collaboration fait rejouer. Enfin, la mise en perspective des savoirs d'expérience de chacun-e vient souligner à nouveaux frais la mise en tension entre théorie et pratique propre à la formation des enseignant-es, et, dans une autre mesure, à celle de la

discipline des SEF (Ardoino et Mialaret, 1995).

Mots-clés

Équipe de recherche ; Appartenance ; Identification ; Transfert

Bibliographie

Ardoino, J. & Mialaret, G. (1995). L'intelligence de la complexité - Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques. Cahiers de la recherche en éducation, 2(1), 203–219. https://doi.org/10.7202/10182

Favret Saada, J. (1977). Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage. Gallimard.

Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. Dans Actes du Congrès international AREF, Strasbourg. En ligne : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_GAVARINI_462.pdf.

Godrie B. (2016), " Vivre n'est pas (toujours) savoir. Richesse et complexité des savoirs expérientiels ", Le Partenaire (Association québécoise pour la réadaptation psychosociale-AQRP), 24, n○ 3, pp. 35-38.

Mosconi, N. (2009). Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? Récupéré de https://17.snuipp.fr/IMG/pdf/mosconi_-_genre_et_pratiques_scolaires.pdf

Communication 4

Se regarder savoir, se savoir regardé-e : observation et formation

Rachel Colombe

La présente communication représente un pendant de la proposition antérieure, par une autre membre du binôme, impliquée dans la recherche en Ile de France sur les élèves dits perturbateurs. En prenant appui sur les analyses dialoguées, et en considérant ainsi les tensions et positions divergentes qui occupent le duo de chercheuses, ce propos s'axera sur la question du dispositif de recherche, et de ses échos avec des enjeux formatifs, et notamment avec la conceptualisation d'une journée d'étude avec les enseignant-es des terrains de la recherche.

Il s'agira d'une part de s'interroger sur la possibilité, dans l'observation partagée, de renoncer à l'idéalisation d'une "complémentarité" des regards, pour les entendre plutôt du côté d'une multiplicité (Deleuze et Guattari, 1980).

Mais il s'agira, aussi, d'analyser les effets "d'observatrice-observée" et d'objectivation de l'observatrice (Géraud, 2002) redoublées par cette méthodologie, où la chercheuse est soumise au regard d'un pair - certes sous un registre collégial - mais pas dépris d'enjeux narcissiques et d'un miroir tendu à sa professionnalité et à ses idéaux (Kaës, 2016).

Or cet effet de réverbération de la position de celle qui ne sait pas (qui croyait savoir, ou méconnaît ses savoirs expérientiels), par le travail d'élaboration et d'association conjointes (Kaës, 2010) est loin d'être étranger aux processus en jeu dans la formation professionnelle aux métiers de l'éducation et du soin (initiale ou continue), a fortiori dans les dispositifs groupaux. Comment alors, penser une formation inspirée de ce mouvement analogue à celui décrit par le philosophe

Didi-Huberman (1992) au sujet de la critique d'art : Ce que nous voyons ne vaut – ne vit – que par ce qui nous regarde ; et, donc, attentive à ce qui se noue dans le regard de l'autre (collègue, enseignant, enfant) qui se fait témoin de notre apprentissage ?

Mots-clés

Regards ; Dispositif ; Observation ; Formation

Bibliographie

Deleuze, G & Guattari, F. (1980). Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie, tome 2. Editions de Minuit.

Didi Huberman, G. (1992). Ce que nous voyons, ce qui nous regarde. Editions de Minuit. Géraud M.O., Leservoisier O., Pottier R., Gaillard G. (2002), Les Notions clés de l'ethnologie. Analyses et textes, Paris, Armand Colin.

Kaës, R. (2016). Chapitre 7. Narcissisme et position idéologique L'esprit de corps. L'idéologie l'idéal, l'idée, l'idole. (p. 107 -121). Dunod. https://shs.cairn.info/l-ideologie–9782100746866-page-107?lang=fr.

Kaës, R. (2010). La parole et le lien - 3e éd. Processus associatifs et travail psychique dans les groupes. https://doi.org/10.3917/dunod.kaes.2010.01.

Communication 5

Comment le contre-transfert du chercheur perturbe-t-il sa disponibilité clinique dans une recherche sur les comportements "déviants" des élèves désignées comme "perturbateurs" ?

Alexandre Ployé

Cette communication prend sa source dans une expérience de recherche en cours et, plus précisément, dans une mise en abîme des éprouvés qui se manifestent à moi lors d'observations cliniques de situations de classe dans une école parisienne. Ce travail vise ainsi à interroger la manière dont le chercheur clinicien d'orientation psychanalytique aborde un nouveau terrain de recherche dans lequel il est appelé à coopérer avec des chercheurs inscrits dans d'autres horizons théorico-méthodologiques. Si la recherche commune investit un objet a priori partagé, ici la question des relations des enseignants aux élèves réputés perturbateurs et à leur comportements " déviants ", et si les chercheurs construisent ensemble le terrain de leur recherche, ils n'abordent pas la question des élèves perturbateurs avec le même background théorique – sociologie et clinique – ni avec les mêmes références institutionnelles nationales – Allemagne et France. Une telle rencontre ne va en effet pas sans certains points de tensions qui invitent à une nécessaire remise en question du mythe épistémologique de la tabula rasa.

Plus précisément je souhaite montrer comment mon " entrée " sur le terrain construit par le collectif de recherche réveille un déjà-là qui, s'il n'est pas mis au travail, altère la capacité à entendre et comprendre aussi bien les sujets observés sur ce terrain que les élaborations des collègues chercheurs.

J'illustrerai ce point en montrant comment je suis, au moment d'observer des enseignants d'une école parisienne a priori " favorisée " envahi par l'idée que les enseignants d'une telle école sont

disqualifiés à parler de perturbations scolaires, en regard de mon expérience de celles-ci dans le contexte de l'enseignement spécialisé et de l'académie de Créteil et que, dans un mouvement parallèle, j'en viens à interroger et disqualifier le regard de mes collègues chercheurs qui ne " sauraient pas de quoi ils parlent ".

Je m'appuierai ici particulièrement sur l'analyse de mes éprouvés contre-transférentiels au moment d'observer une jeune enseignante aux prises avec l'une de ses élèves à laquelle elle demande de quitter temporairement la salle de cours " sans raison valable " à mes yeux. La notion de contre-transfert est ici travaillé doublement à partir des apports lacaniens (la préséance du contre-transfert) et ceux de Nicolas Evzonas qui élabore ce qu'il nomme le " contretransfert théorique "

L'entrée en recherche est ici l'occasion de réactualiser un imaginaire personnel de la perturbation scolaire qui opère sur celle-ci un double mouvement (que je crois pourtant condamner) de médicalisation (elle est le fait des élèves avec troubles du comportement que l'on rencontre dans l'enseignement spécialisé) et de déterminisme social (il ne peut pas y avoir de perturbations scolaires dans une école privilégiée). Le risque d'un tel " contretransfert théorique " n'est-il pas la construction d'une posture anticlinique m'interdisant de comprendre ce qu'élèves et enseignants engagent dans le lien pédagogique, obturant la capacité à l'écoute, au partage des significations avec les collègues chercheurs et, au-delà, à la capacité à être surpris par l'autre, la surprise constituant le principal ressort de la clinique ?

Mots-clés

Contretransfert théorique, Observation clinique

Bibliographie

Evzonas, N. (2023). Devenirs trans de l'analyste. Presses universitaires de France.

Diatkine, G. (2024). Lacan et le contre-transfert. Dans Bourdin, D. ; Cointot, F. ; Maurice, C. ; Le contre-transfert d'hier à aujourd'hui, Presses Universitaires de France, 89-102.

Communication 6

Recherche clinique et recherche collaborative : confrontation des discours et souci d'ouverture clinique

Mej Hilbold

Dans la continuité immédiate de la communication précédente (Communication 5), mais adoptant un autre point de vue sur la recherche commune, cette proposition poursuit la réflexion sur les difficultés à s'engager dans une recherche à la fois véritablement clinique et collaborative.

La recherche en Ile-de-France présentée dans l'argument de ce symposium comporte une dimension collaborative avec les enseignant.es et professionnel.les éducateur.ices impliqué.es. Du fait de son approche clinique d'orientation psychanalytique, elle vise en effet à recueillir leur point de vue, leurs questionnements et positionnements subjectifs face à des élèves que les enseignant.es peuvent percevoir comme " perturbant " leur activité d'enseignement, voire le socle identitaire de leur professionnalité ; mais au-delà du " recueil " de ce qui peut être transformé en

" données de recherche ", cette recherche se propose d'organiser des temps d'élaboration collective dont les participant.es, sujets et objets de la recherche, pourront bénéficier d'une part par l'échange de pratiques, mais surtout par une analyse réflexive des présupposés, préjugés, préconceptions, agissant les pratiques professionnelles. Cette analyse ne peut être menée que si les chercheur.ses engagé.es dans la recherche mettent au travail leurs propres préconceptions issues de leurs arrières-plans théoriques, que le psychanalyste Nicolas Evzonas nomme " contretransfert théorique " (Evzonas, 2023).

En questionnant la position de la chercheuse coordonnant la recherche en France, collaborant à la fois avec l'équipe de recherche allemande et avec les professionnel.les rencontré.es sur le terrain, cette contribution proposera une réflexion sur les obstacles théoriques, méthodologiques mais aussi subjectifs aux articulations entre approches différentes de la recherche et entre pratiques de recherche et pratiques d'enseignement.

Dans la re-problématisation de la recherche à partir d'un projet initialement formulé du point de vue de la sociologie interactionniste, quelle place reste-t-il à la surprise (Jobert, 2006), signe d'une véritable recherche clinique ? Comment ne pas saturer le sens de cette recherche par le foisonnement d'hypothèses, de recherche comme de terrain, sur une thématique déjà investie, d'une part, par des collègues ayant démarré leur recherche plus tôt en Allemagne, et d'autre part par des professionnel.les confronté.es à des difficultés qu'ils et elles peuvent interpréter à l'aune de discours politiques, médiatiques (les " fauteurs de trouble " du projet de loi de Gabriel Attal alors Ministre de l'Education nationale) et médicaux (les nosographies psycho-médicales circulant dans l'éducation) ?

Je m'appuierai sur une séquence d'observation reprise de manière réflexive et critique : lors d'une première observation dans une classe, munie d'une grille d'observation sur laquelle j'étais censée noter toutes les " perturbations " et les réponses de l'enseignant à celles-ci, je me suis trouvée dans un embarras, un doute radical frisant le sentiment de ridicule, car tout ce que je notais (" tel élève se lève et va allumer l'ordinateur sans autorisation ", " unetelle envoie son crayon en travers de la table en direction de sa camarade ") semblait ne représenter une perturbation que pour moi seule, aucune réaction de l'enseignant ne venant sanctionner ni même relever les comportements notés. Ce constat vient donc à nouveau questionner la confrontation entre perceptions par les acteur.ices (chercheur.se, enseignant.e, élève...), hypothèses et catégories de recherche ainsi que de terrain (la perturbation dans ses manifestations telles que la " désobéissance ", l' " impertinence " ou le " manque de respect " étant bien évidemment affaire d'interprétations), et les normes éducatives dans leur extrême variabilité (Gavarini, Ottavi, Pirone, 2022). C'est bien à ce niveau de confrontation que la recherche collaborative peut, à mon sens, se déployer de manière clinique.

Mots-clés

Recherche clinique ; Interprétation ; Normes éducatives et préconceptions ; Contretransfert théorique

Bibliographie

Evzonas, N. (2023). Devenirs trans de l'analyste. Presses universitaires de France.

Gavarini, L., Ottavi, D., Pirone, I. (2022). Le normal et le pathologique à l'école aujourd'hui. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
Jobert, G. (2006). Chapitre 2. Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail. Dans Cifali, M. et Giust-Desprairies, F. (dir.), De la clinique Un engagement pour la formation et la recherche. (p. 29 -41). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.cifal.2006.01.0029.

Mots-Clés: élèves perturbateurs, perspective internationale, formation des enseignants, dispositifs de recherche qualitative

L'expérience en éducation à l'épreuve de la philosophie : le cas de la philosophie pratique. Ouverture entre terrain et recherche?

Valérie Peres * [1], Rémy David * † , Christophe Point *

, Pauline Vermeren *

, Johanna Hawken *

, Camille Roelens *

[2]

[1] CREF – Centre de recherches éducation et formation – France
[2] Centre interdisciplinaire de recherche en éthique (CIRE), Université de Lausanne – Suisse

Nous nous proposons dans ce symposium de discuter du lien entre terrain et philosophie et ce dans le champ de l'éducation en convoquant une sous discipline de la philosophie : la philosophie pratique. La philosophie pratique est-elle à même d'apporter une ouverture entre terrain, praticiens et acteurs d'une part et théorisation et recherche d'autre part ? Tout d'abord, qu'entend-on par philosophie pratique ? Se réduit-elle à l'acception kantienne ? Que désigne ici la(les) pratique(s) ? Quelle en serait la spécificité dans le champ de l'éducation et de l'enseignement ? Le concept d'expérience permettra de réfléchir une dimension pratique et un rapport au terrain dans le champ éducatif et de l'enseignement, en appréhendant le savoir expérientiel de l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse que l'agir, sa logique, la posture et le geste constitutifs du savoir expérientiel et empreints de sensibilité, d'émotions et d'implications viendraient questionner la posture rationnelle et conceptuelle de la philosophie défendue par l'enseignant comme par le chercheur. Dès lors, ce rapport entre terrain, éducation, acteurs, pratique et théorisation émerge la question du politique au sens de la *polis* : quel rapport au monde, quels changements pour l'enseignant et le chercheur engage cette démarche ? Quel regard sur le monde, quelle réflexivité induit une telle démarche convoquée par le rapport au terrain et par l'apport d'une philosophie pratique ?

Sans être exhaustives, les communications du symposium proposeront et déclineront des pistes de recherche. La première communication développera ainsi un questionnement sur ce que peut-être la philosophie en rapport avec le terrain et sa généalogie possible/impossible" avec la philosophie pragmatiste de Dewey. La seconde communication reviendra sur la place de la philosophie dans le champ des sciences de l'éducation et du rôle prépondérant du terrain, lieu de tension entre

*Intervenant
†Auteur correspondant: remy.david@parisnanterre.fr

sciences de l'éducation et philosophie. Cette communication abordera, pour ce faire, la difficulté de rationaliser scientifiquement l'expérience. La troisième communication prolongera cette discussion en interrogeant le recours à une philosophie pratique pour appréhender le terrain de l'enseignement de la philosophie. Puis, nous questionnerons la dimension du politique au prisme de l'éducation et de la pratique, soit ce qui du terrain et du champ éducatif peut venir changer le monde (communication 4 et 5). Enfin, nous conclurons avec une communication portant sur la dimension politique des ensiegnements philosphiques dans la formation des enseignants. Il s'agira de discuter de la confrontation entre ce que l'auteur appelle les métaphysiques de la République et les philosophies politiques pratiques de l'éducation.

Communication 1

Le pragmatisme est-il une philosophie de terrain ?

Christophe Point

Armchair Science.

The objection is to the remoteness of the thinking which is done from the original source of intellectual supplies. This remoteness may exist in work done in laboratories as well as in the armchair of the study. It is found whenever there is lack of vital connection between the field-work practice and the research work. (Dewey 1929, 21-22)

La philosophie de terrain, et son injonction à " aller sur le terrain ", comme autrefois celle de " revenir aux phénomènes " (Merleau-Ponty 2021, 61), ne peut laisser la philosophie de l'éducation indifférente. Sortir d'une philosophie désincarnée, disciplinaire, hors-sol, abstraite et métaphysique, voilà qui ne peut que plaire à tous ceux et celles qui s'intéressent à l'éducation en philosophe. Il y a plus d'un siècle déjà, John Dewey préconisait ce retour à l'expérience pour penser philosophiquement l'éducation (Dewey 1916). De même, on se souvient que Comenius, ce " Galilée de l'éducation " (Michelet 1870, 174), invité en 1641 par le Parlement anglais pour imaginer une réforme de l'éducation, n'hésita pas à venir en Angleterre et à y demeurer deux ans pour visiter les écoles et les collèges monastiques de l'époque.

Mais sans remonter aussi loin dans le temps, il est facile de montrer l'importance du terrain pour la philosophie de l'éducation, car ce dernier est un atout stratégique important pour les philosophes de l'éducation travaillant actuellement au sein des universités françaises (Fontbonne 2017). Effet, le terrain des pratiques éducatives observées au sein du milieu scolaire ou non permet aux philosophes de l'éducation, à la fois de se distinguer des autres philosophes " classiques " (Bedon et al. 2021), sans terrain, donc moins légitimes qu'eux à parler de cette réalité-là, mais aussi de discuter avec les autres chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation, qui partagent le même terrain qu'eux. Mais, dans ces cas-là, de quel terrain parle-t-on ?

De quel terrain parlons-nous en philosophie de l'éducation, et comment celui-ci est-il habituellement conçu ? Bien sûr, il est difficile de généraliser cette conception, tant les dénominations de " philosophie pratique " et de " philosophie de terrain " couvrent des travaux très différents les uns des autres (Létourneau 2020, 17). Cependant, la philosophie de terrain pensée comme des " reportages d'idées " (Foucault 1994, 706-7) semble être un des airs de famille wittgensteiniens (Wittgenstein 2014, § 67) propre à la majorité de ces travaux. Or, nous faisons l'hypothèse que penser la philosophie de terrain comme " un reportage d'idée ", surtout dans le domaine de l'éducation, comporte trois risques importants. Risques que nous chercherons ici à décrire en identifiant les distinctions qui les structurent, parfois implicitement.

L'intention de ce travail est donc d'adresser à ceux et celles souhaitant faire de la philosophie de terrain un message de méfiance et de prudence. Pour ce faire, nous identifions trois distinctions conceptuelles héritées de l'histoire de la philosophie qui viennent, selon nous, parasiter le travail du philosophe sur le terrain. La sédimentation de ces distinctions en dualismes, s'opérant entre l'universel et le local, l'analyse du laboratoire et la collecte de terrain, ou encore un savoir critique et des habitudes aliénantes sont autant de dangers pour le projet de la philosophie de terrain. Pour illustrer ainsi ces trois appels à la prudence, nous prenons pour exemple la philosophie de terrain en éducation, c'est-à-dire la rencontre entre la philosophie de l'éducation et la philosophie de terrain. Enfin, pour dépasser cet état des lieux, nous mobilisons la philosophie pragmatiste de John Dewey et de ses alliés sur les enjeux soulevés par ces distinctions, pour dessiner des pistes de réponses à ces problèmes.

Bibliographie

Bedon, M, Benetreau, M, Bérard, M & Dubar, M. (2021). " Une philosophie de terrain? Réflexion critique à partir de deux journées d'étude ". *Astérion*, no 24 (octobre).

Dewey, J. (1916). " Democracy and Education ". In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 9: 1916*, Southern Illinois University Press. Vol. 14. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Electronic Edition. Charlottesville, Virginia, U.S.A.

—. (1929). " The Sources of a Science of Education ". In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 5: 1929-1930,* Southern Illinois University Press. Vol. 25. Charlottesville, Virginia, U.S.A.

Fontbonne, G (2017). " Enquête sur les parcours des professeurs de philosophie en sciences de l'éducation (1968-1979) – Du ciel des idées à l'étude des pratiques éducatives ". *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 50 (1-2): 127-51.

Foucault, M. (1994). *Dits et Ecrits, 1954-1988. Tome III: 1976-1979.* Paris: Editions Gallimard.

Létourneau, A. (2020). " Les coordonnées de la philosophie pratique: le "sens en usage" de l'expression dans cinq articles sur Wikipédia. " In *La philosophie pratique: un passage obligé pour penser la société*, édité par André Lacroix, 17-42. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.

Merleau-Ponty, M. (2021). *Phénoménologie de la perception.* Tel 4. Paris: Gallimard.

Michelet, J. (1870). *Nos Fils.* A. Lacroix. Paris, France: Verboeckhoven et Cie.

Pierron, J-P. (2020.) " La philosophie de terrain a-t-elle un sol?: La distance du terrain et le sol du comprendre ". *Éthique, politique, religions. Le terrain en philosophie, quelles méthodes pour quelle éthique?* 2 (15): 19 pages, pages 17-35.

Vollaire, C. (2017). *Pour une philosophie de terrain.* Paris: Créaphis.

Vollaire. C, Razac. O, Djigo, S & Delpla.I.(2022). *Des philosophes sur le terrain.* Saint-Étienne: Créaphis.

Wittgenstein, L. (2014). *Recherches philosophiques.* Paris: Gallimard.

Communication 2

Philosophie pratique et philosophie de terrain dans le champ éducatif : Le rapport à l'expérience happé par la philosophie ? Le cas de la philosophie de l'éducation

Valérie Pérès

Sous l'impulsion de la création des sciences de l'éducation en 1967 par Mialaret, Debesse et Château la philosophie de l'éducation s'institutionnalise. En effet, Cette universitarisation permet la constitution de la philosophie de l'éducation comme discipline propre (Houssaye, 2007). Cependant, ce lien entre philosophie et sciences de l'éducation est constitué de tensions. Parmi ces tensions : le rapport au terrain et la dimension expérientielle de l'acte éducatif. Les sciences de l'éducation et la philosophie seraient même le lieu d'une mésentente ou d'un malentendu basé sur le rapport au terrain. Ainsi la philosophie de l'éducation a connu un statut et une identité problématique dans le domaine des sciences de l'éducation (Vergnioux, 2009). Elle fut d'abord dévolue à la réflexion sur les valeurs et les fins de l'éducation. Puis, selon Vergnioux, à partir des années 80 elle a trouvé son identité théorique et institutionnelle dans les départements de sciences de l'éducation et les IUFM en définissant ses domaines de réflexion autour des trois grands axes : l'orientation axiologique où se croisent philosophie morale et philosophie politique, l'élucidation critique des réalités éducatives en étudiant les pratiques, les discours pédagogiques, les dispositifs institutionnels et didactiques et enfin l'analyse épistémologique portant sur la genèse et les conditions de constitution des discours de la formation, des théorisations pédagogies et portant sur la généalogie des problématiques de l'éducation.

De nos jours, qu'en est-il ? Est-ce que ce rapport au terrain est toujours aussi distant ? Cet écart entre terrain et philosophie est-il maintenu, ou devrait-il l'être ? Quelles seraient les pistes pour répondre à cette distance entre philosophie et terrain en sciences de l'éducation ?

Nous faisons ici l'hypothèse que la philosophie pratique (ou philosophie de terrain) apparaît comme un lieu tiers pour une rencontre entre philosophie et éducation et surtout entre philosophie et sciences de l'éducation afin de développer une nouvelle voie en philosophie de l'éducation. Au cœur de cette philosophie pratique ou de terrain se joue une praxis basée sur l'expérience et constitutive du savoir expérientiel. Plus précisément nous prenons le parti d'appréhender l'expérience et son corollaire, le savoir expérientiel, sous le prisme du corps et de l'expérience sensible dont le geste et la posture sont les marqueurs visibles.

Cela soulève une première difficulté :

. Cette expérience de terrain qu'est l'acte éducatif et plus particulièrement l'acte d'enseigner s'appuyant sur un savoir expérientiel, un Agir corporel et sensible en situation ne pourrait être conceptualisé. Un reste échappe immanquablement à l'objectivation propre au domaine de la recherche. Les mots semblent limités, ne peuvent pas rendre compte ou formuler ce qui se passe dans la réalité ou la concrétude de l'expérience sensible. En effet, selon Merleau-Ponty, l'expérience sensible est une expérience perceptive originaire se situant avant toute prédication car le phénomène de la perception se constitue dans un espace pré-linguistique, immédiat et charnel. C'est ce que Husserl a nommé antéprédicatif (Husserl, 1931). Il s'agit de la présence qui se joue dans l'instant. C'est le présent vivant.

Dès lors, comment saisir ce savoir expérientiel, ces objets d'étude que sont le geste et la posture dans une démarche scientifique rationnelle et conceptuelle ? Comment saisir ce qui ne rentre pas dans les écarts réglés du langage ? Ainsi, philosophie pratique et/ ou philosophie de terrain ne seraient-elles qu'un leurre, esquivant ce qui est au fondement de leur démarche ?

Nous nous proposons dans cette communication de discuter de ce qui relève selon toute vraisemblance d'une aporie que nous tenterons de lever afin d'envisager la philosophie pratique comme une voie possible dans le rapport entre terrain et recherche, comme une piste pour la philosophie de l'éducation. Sans pour autant nier cette apparente aporie, Il s'agira donc ici d'ouvrir plusieurs pistes de réflexion sur cette forme d'expérientalité passée sous silence dans les approches scientifiques (Fleury, Tourette-Turgis, Mukwege & Lauffenburger, 2025). Il s'agira aussi d'en percevoir les effets sur la formation des enseignants quant à leurs gestes et postures. Il s'agira enfin de discuter ce que recouvre l'antéprédicatif entre sensible et normes, entre implicite et explicite, entre normativité et normalisation (Foucault, 1963).

Bibliographie

Fleury, C, Tourette-Turgis, C, Mukwege , D & Lauffenburger, M (2025). " Un essai d'approche philosophique clinique des terrains à l'Hôpital de Panzi en République démocratique du Congo ", *Recherches & éducations* (En ligne), 28-29 | 2025, URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1
; DOI : https://doi.org/10.4000/120j2

Foucault, M (1963). *Naissance de la clinique,* Paris : Presses universitaires de France.

Houssaye, J. (2009). De la naissance des philosophes de l'éducation en France. In A. Vergnioux (éd.), *40 ans des sciences de l'éducation* (1-). Presses universitaires de Caen. https://doi.org/10.4000/books.puc

Kolly, B. et Riondet, X. (2020). " Le philosophe et les marges de la pédagogie ", revue brésilienne de philosophie *Modernos & Contemporâneos – International Journal of Philosophy. V.4, n.9,* 2020.

Macherey, P (2009). *De Canguilhem à Foucault., la force des normes,* Paris : La fabrique éditions.

Husserl, E. (1931). *Méditations catésiennes : introduction à la phénoménologie.* Paris : Vrin.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception.* Paris : Gallimard.

Vergnioux, A. (2009). Présentation : Maturité et indépendance. In A. Vergnioux (éd.), *40 ans des sciences de l'éducation* (1-). Presses universitaires de Caen. https://doi.org/10.4000/books.puc.8219

Communication 3

Questionner l'enseignement de la philosophie au lycée : entre philosophie pratique et philosophie de terrain

Rémy David

L'enseignement de la philosophie peut-il donner lieu, dans sa dimension pratique, à une approche philosophique spécifique ?

L'enseignement de la philosophie relève-t-il d'une philosophie de terrain ? Comme toute approche empirique, il suppose une expérience, celle de l'exercice d'une pratique, sur un terrain (celui de l'institution scolaire, publique ou pas). Toutefois, la philosophie de terrain telle qu'elle se construit depuis quelques années, semble choisir, conformément à l'injonction de Canguilhem, des " matières étrangères "(1), des terrains qui échappaient jusqu'alors à son champ d'investigation. C'est également le cas de son propre enseignement au lycée, qui est étranger à la philosophie sur

le mode d'une inquiétante étrangeté : un trop connu qui serait jugé indigne de son attention. De ce fait, sa pratique d'enseignement n'est-elle pas alors curieusement un impensé majeur de la réflexion philosophique, qui se situe pourtant comme condition de possibilité puisqu'il touche à sa transmission et sa reproduction ou extension, sans pour autant pouvoir, semble-t-il, devenir un de ses objets ?

Si le terrain appelle une expérience, toute expérience est-elle nécessairement de terrain ? Est-ce alors le terrain même de l'enseignement, l'ancrage local et matériel, qui rend cette philosophie pratique, ou bien le recours à un matériau empirique, tissé d'actions et de discours ? Le terrain dont il s'agit est-il nécessairement territorialisé, ou s'agit-il simplement d'une autre dénomination de l'empirique ? Philosophie pratique ne s'entend pas ici au sens kantien, d'une philosophie morale qui réfléchirait le devoir être sous forme d'impératifs, mais consiste à considérer une philosophie concrète, attentive au faire, qui se focalise sur l'exercice d'une pratique, sur l'activité concrète d'acteurs/agents ou de praticiens. On entend plutôt par philosophie pratique une philosophie qui cherche à dégager les déterminants de la pratique réflexive et problématisante de la philosophie – là où habituellement elle est conçue comme transparente à soi, ou plutôt est jugée comme évidente parce qu'elle correspond à sa norme, et se rend de ce fait invisible, puisque " naturelle " – une telle philosophie pratique est-elle nécessairement " de terrain " ? Se centrer sur la pratique, sur le faire, n'est pas semble-t-il la même chose que se centrer sur le terrain. Si les deux en appellent à l'empirique, le regardent-elles sous le même prisme ?

Comment distinguer une philosophie pratique d'une philosophie de la pratique ? En quoi une philosophie peut-elle être qualifiée de pratique, si elle se distingue d'une philosophie dont la pratique serait l'objet ?

Enseigner la philosophie est une pratique, mais les professeurs de philosophie réfléchissent le plus souvent à leur métier en termes de contenus d'enseignement, plutôt que de pratiques, ce qui amène à faire l'impasse sur comment faut-il enseigner pour que les élèves apprennent, non pas tel ou tel savoir, mais les gestes pour philosopher. L'enseignement de la philosophie est le plus souvent aveugle au geste d'apprentissage des élèves en philosophie. La discipline la plus réflexive serait paradoxalement celle qui parvient le moins à réfléchir sur ses conditions matérielles d'existence et de transmission de son corpus (éditorial certes) à un lectorat averti, et surtout qui ne saurait pas comment produire ce lectorat, en connaissance de cause ?

Comment se forment les professeurs de philosophie, s'ils sont aveugles à leurs propres gestes ? Serait-ce que philosopher s'apprend par imprégnation, par reproduction des gestes du maître, par imitation, par soumission à une norme et son incorporation, là même où cette norme revendique la liberté de penser et de réfléchir, la reddition aux " meilleurs " arguments, le " penser par soi-même ". Loin d'échapper à toute norme, il s'agit encore par une pratique à elle-même invisible, de devenir le sujet de cette norme.

Aussi une réflexion philosophique sur l'enseignement devra-telle certainement interroger le rapport de la philosophie à ce terrain qu'est l'éducation et l'enseignement. Ce terrain, cette pratique, devront se confronter aux concepts problématiques d'expérience, de norme, et de conflictualité, de dilemmes certainement, qui peuplent la pratique.

Bibliographie

Benetreau, M, Bérard, M, Bogaert, B, Delorme, D & Dubar, M. (coord) (2023). *Manifeste pour une philosophie de terrain.* Dijon : Éditons Universitaires de Dijon.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action.* Paris : Le Seuil.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes.* Paris : Le Seuil, collection " Liber ".

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir.* Paris, PUF, Collection " Le travail humain " (réédition 2017).

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir.* Paris : Gallimard, collection " Bibliothèque des histoires ".

Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes.* Paris : Éditions Amsterdam.

Pintot, L. (2007) *La vocation et le métier de philosophe.* Paris : Seuil.

(1)Georges Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1966, p. 7.

Communication 4

La pratique de la philosophie avec les enfants : un terrain de recherche pour interroger les enjeux politiques de la pédagogie explicite, dans l'enseignement philosophique

Johanna Hawken

La Philosophie Pour Enfants et Adolescents (PPEA) constitue, à l'échelle internationale, un terrain de recherche émergent depuis les années 1980 : néanmoins, ce champ continue de s'interroger sur sa relation au terrain. En effet, alors qu'elle semble s'appuyer sur des expérimentations de terrain, elle ne le construit pas avec une méthodologie instituée comparable à celle qui peut exister dans les autres sciences sociales. La PPEA est-elle donc une philosophie *de terrain* ? Ou plutôt une pratique éducative constituant un terrain donnant lieu à des recherches tâtonnant encore concernant la méthodologie à adopter ? Réinterrogeant la place du terrain en philosophie, la PPEA questionne également à nouveaux frais la définition même de la philosophie et de sa didactique. Or, sur ce point, l'un des points qui nous paraît essentiel est celui de l'explicitation pédagogique. Nous souhaitons donc initier une réflexion à partir de la question suivante : étant donné que la PPEA a dû réinventer une méthode pédagogique permettant de philosopher dès le plus jeune âge, dans quelle mesure a-t-elle été amenée à construire une méthode d'enseignement explicite ? Plus avant, quelle place et quelle relation cette pédagogie philosophique explicite entretient-elle avec le terrain ?

La notion d"enseignement explicite (ou pédagogie explicite) a émergé à partir de multiples expériences de terrain visant à accroître l'efficacité de l'enseignement, notamment primaire et secondaire (Rosenshine, 2009). "C'est la synthèse d'un grand nombre d'observations et d'expérimentations qui ont porté au jour des facteurs associés à une meilleure réussite des élèves et qui ont été organisés en un ensemble cohérent de pratiques" (Bressoux, 2022, p. 5). Il s'agit donc d'un concept issu du terrain, d'une véritable pratique enseignante cherchant à mieux outiller les élèves face aux apprentissages. La pédagogie explicite s'oppose à la pédagogie implicite, qui aurait prévalu (et prévaut encore) dans de nombreux cadres éducatifs : cette dernière désignerait l'ensemble des apprentissages que nous effectuons sans intention et sans conscience de ce que nous apprenons.

Cette distinction entre pédagogie explicite et pédagogie implicite a été travaillée par le champ de la philosophie pour enfants et adolescents (PPEA), dans son approche de l'enseignement de la philosophie. En effet, dans sa tentative de rendre la philosophie accessible dès le plus jeune âge, la PPEA s'est vue contrainte de dévoiler les éléments méthodologiques constituant sa philosophicité et construisant la philosophicité de la pratique qui sera instituée. Afin de transposer

l'enseignement de la philosophie à l'école sans en trahir la nature et l'intégrité, il a été nécessaire de s'interroger sur les caractéristiques de cet enseignement : ses attentes précises, sa méthodologie, ses critères. C'est pourquoi les chercheur.se.s et praticien.ne.s de la PPEA ont élaboré une méthode pour pratiquer la philosophie reposant sur l'explicitation de ses rouages : l'utilisation des habiletés de pensée (Lipman, 2008), l'instauration d'une réflexion collective s'appuyant sur la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation (Tozzi, 2001), la construction d'une éthique relationnelle intrinsèque au philosopher (notamment avec le *caring thinking* : Sharp, 2023).

La PPEA s'est donc retrouvé à faire un travail de didactique de la philosophie afin de pouvoir expliciter le contenu des apprentissages philosophiques : expliciter les consignes des exercices philosophiques, les attentes du faciliteur.ice, décrire la nature et l'utilisation des habiletés de pensée, la nature et les critères de la philosophie. Ce travail rencontre des freins et bien que l'explicitation de la pédagogie fasse partie de l'histoire de la PPEA, un débat existe entre les praticien.ne.s quant à sa nécessité. De cette façon, la pratique philosophique avec les enfants pourrait constituer une expérience didactique éclairant à nouveaux frais l'enseignement philosophique dans sa forme traditionnelle (au lycée et à l'université), en lien avec l'explicitation de sa didactique. La philosophie, comme enseignement, est toujours marquée par un adage tenace : "la philosophie est sa propre pédagogie". Mais cette devise est peut-être l'une des causes selon lesquelles une grande partie des élèves ayant rencontré le cours de philosophie disent ne pas avoir compris de quoi il s'agissait.

Plus précisément, nous souhaitons interroger les enjeux politiques de la pédagogie explicite, telle qu'elle est utilisée et théorisée par la PPEA. En effet, l'enseignement explicite vise, selon le Conseil Scientifique de l'Education Nationale, une meilleure réussite des élèves, mais qu'est-ce à dire ? S'agit-il de lutter contre les inégalités ou même contre une forme de discrimination causée par les limites de la forme scolaire ? En ce qui concerne la philosophie, quels sont les enjeux politiques d'une pratique philosophique cherchant à armer intellectuellement tou.te.s les citoyen.ne.s ?

Bibliographie

Bressoux, P. (2022). *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il ? Pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?*. Conseil Scientifique de l'Education Nationale.

Lipman, M. (2008). *À l'école de la pensée* (2003), trad. fr. Nicole Decostre. De Boeck, coll. " Pédagogies et développement ", 2nd édition.

Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire.* Hachette Education, CNDP.

Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds) (2009), *Constructivist instruction: Success or failure?*, p. 201-220. Routledge.

Sharp, A. M. (2023). L'autre dimension du caring thinking. Dans Gregory, M., Laverty, M. (dir.), *Ann M. Sharp. Aux sources de la philosophie pour enfants. Textes et études.* trad. fr. J. Hawken, Vrin.

Communication 5

Race, racisme, migration et colonisation : terrains pour l'enseignement d'une philosophie politique critique

Pauline Vermeren

Dans l'introduction du numero du Telemaque sur Changer les voix en educa6on. Educa6on et Race1, nous ecrivions qu'il n'existait encore que trop peu de travaux sur l'articulation entre education et ques'ons raciales au regard des questions politico-sociales actuelles, du fait notamment de leur caractère polemique non seulement dans l'institution elle-meme mais egalement dans les contenus pedagogiques. Pourtant, hors de France, existent une richesse et une diversite des travaux critiques inities par les pedagogies critiques, l'ethique de la liberation, les etudes decoloniales et feministes, les pedagogies queer et intersectionnelles, la philosophie de l'emancipation et de l'empowerment, etc. A travers ce lien se loge l'idee de s'approcher au plus près des interrogations philosophiques ou " l'education comme pratique de la liberte "2 est fondamentalement une education critique des pratiques politiques et instiutionnelles. Nous reprenions bell hooks qui disait qu'"enseigner est un acte performatif "3, cela voulant dire que les lieux d'enseignement offrent un espace pour " le changement " et " l'invention ". En effet, la discipline philosophique ne peut faire l'economie de ques'onner la façon dont l'education (re)produit ou conteste les rapports sociaux de race ainsi qu'un heritage porteur d'enjeux coloniaux. Nous soulevions la question d'une " pedagogie antiraciste "4 qui interroge le concept de race, et donc le fait de voir, comme le soulève Magali Bessone, en quoi la question raciale est une des directions possibles de la philosophie française contemporaine5. Ainsi quels peuvent etre les champs d'investigation pour travailler de telles questions ? Cela à partir d'un " faire du terrain " en philosophie politique notamment à travers des recits indirects (ceux des sciences sociales) et directs (par la realisation d'enquete de terrain en tant que philosophe et dans l'ecriture philosophique meme, tels que le proposent Christiane Vollaire6 ou encore le projet " Philosofield " de l'ENS Lyon7). Une approche au cœur du seminaire issu du colloque " Terrains philosophiques : nouvelles approches cri'ques du pouvoir et des domina'ons "8, dans lequel il est ques'on de la part de reflexivite du chercheur au sens ou les " terrains philosophiques " viennent interpeller les positions sociales en concevant le chercheur comme un corps situe et desirant, dont l'ambition rationnelle ne peut pas etre abstraite de ses conditions materielles, emotionnelles et instiutionnelles.

Cede approche repose sur des epistemologies inquiètes voire inconfortables qui ques'onnent la discipline philosophique elle-meme en transgressant ses frontières et ses pratiques. Donc, à partir des objets que sont la race, le racisme, la migration ou encore la colonisation (du postcolonial au decolonial), quels seraient les enseignements possibles depuis les terrains d'une philosophie politique critique ?

Bibliographie

1 Elodie Malanda, Vanina Mozziconacci et Pauline Vermeren (dir.), n○64, 2023/2.
2 b. hooks, Apprendre à transgresser. L'educa3on comme pra3que de la liberte (1994), M. Portron (trad.), Paris, Syllepses, 2019, p. 188.
3 Ibid., p. 15.
4 Entrer en pedagogie an3raciste. D'une lu> e syndicale à des pra3ques emancipatrices, Shed Publishing, 2023.
5 Bessone, Magali, " La quesPon raciale dans la philosophie en France ", In Ou va la philosophie française ?, Sous la dir. Isabelle Alfandary, Sandra Laugier, Raphael Zagury-Orly, Vrin, Paris, 2024, p.13.
6 Cf. Vollaire, ChrisPane, Pour une philosophie de terrain, Creaphis, 2017 ; Isabelle Delpla, Sophie Djigo, Olivier Razac, ChrisPane Vollaire, Des philosophes sur le terrain, Creaphis, 2022.

Communication 6

Métaphysiques de la République *vs* philosophies politiques pratiques de l'éducation en démocratie

? *Quelques réflexions à propos des enseignements philosophiques dans la formation des enseigant.e.s français.e.s*

Camille Roelens

Cette communication se propose de traiter, s'agissant du thème commun de l'expérience professionnelle à l'épreuve de la philosophie pratique et du métier d'enseignant de philosophie, d'un contexte d'enseignement particulier – celui d'enseignant.e de philosophie en Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation en France, en particulier dans la formation des futur.e.s professeur.e.s des écoles – et d'une option particulière de traitement et de mise en abîme de ce sujet : celui de le resituer dans le cadre d'une réflexion sur l'expérience démocratique occidentale contemporaine en général, et dans ses enjeux pour penser le rôle politique et social du système scolaire public en particulier.

Pour ce faire - dans une démarche empruntant à l'histoire des idées politiques et pédagogiques comme à l'actualité des débats en philosophie politique normative sur la démocratie, la république et l'école - nous nous proposons de dégager les linéaments puis de développer (autant qu'il sera possible à l'échelle d'une communication orale) une *summa divisio* dans la manière de concevoir la philosophie politique de l'éducation. D'un côté, donc, schématiquement, le pôle de ce que l'on se proposera d'appeler les *métaphysiques de la République*, dans lesquelles les professeur.e.s des écoles sont conçu.e.s plus ou moins explicitement comme le premier (et peut-être le plus décisif) maillon d'un grand projet collectif de transmutation de la condition démocratique commune de l'Occident contemporain en un modèle républicain exemplaire et supérieur. De l'autre côté, le pôle réunissant des philosophies politiques pratiques de l'éducation en démocratie qui ne se donnent par pour mission d'infléchir les grandes dynamiques de la modernité démocratique comme l'individualisme ou la passion du bien-être, mais plutôt d'en accompagner le déploiement. Ces deux pôles s'éclaireront d'abord l'un l'autre au plan heuristique, puis s'opposeront dans une discussion critique.

Bibliographie

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

Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation.* Stock.

Foray, P. (2008). L'école des néo-républicains et le libéralisme politique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle,* n○41, 11-24.

Nique, C. et Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry.* Plon.

Ogien, R. (2013). *L'État nous rend-il meilleurs ? Essai sur la liberté politique.* Gallimard.
Statius, P. (2016). L'expérience démocratique de l'éducation : quelques pistes de réflexion. *Le Télémaque,* n○ 50, 73-78.

Mots-Clés: philosophie pratique, terrain, savoir expérientiel, normes, enseignement, théorisation, démocratie

L'implication des enseignants lors de recherches : une formation continue pour des pratiques ancrées?

Nathalie Chapleau * [1]

[1] Université du Québec à Montréal = University of Québec in Montréal – Canada

La recherche en milieu scolaire implique la participation d'enseignants engagés dans un processus de renouvellement de leurs pratiques. Pour le chercheur et les participants, ces études favorisent un rapprochement entre la pratique professionnelle et la recherche en sollicitant l'expertise de chacun (Morissette, 2013). Au regard du développement professionnel, plusieurs composantes influencent les réflexions et les agissements de l'enseignant (Lacourse et Moldoveanu, 2011). En effet, les interventions en enseignement dépendent du domaine de la pratique (expérience professionnelle), du domaine personnel (connaissances, croyances et attitudes), du domaine externe (environnement) ainsi que du domaine des conséquences (retombées et résultats). Cette perspective dynamique reflète les différentes sources menant à la construction des savoirs des enseignants. Les connaissances de l'enseignant, autant sur la pédagogie, le programme, les apprenants et sur la langue, influencent les objectifs et le but de l'enseignement (Shulman et Wilson, 2004). Conséquemment, il importe de proposer des actions favorisant le renouvellement des pratiques enseignantes en fonction des avancées de la recherche.
Selon le type de recherche, l'implication des enseignants peut prendre différentes orientations. Au cours de la dernière année, dans le cadre de nos travaux de recherche, nous avons sollicité la participation d'enseignants à titre soit " d'experts " dans une recherche collaborative (projet LIAM, 3 enseignantes), de collaborateurs dans une recherche-action (projet CAP Morpho, 10 enseignantes) et de participants appliquant une intervention dans une recherche quasi expérimentale (projet Abracadabra pour soutenir la réussite en lecture et en écriture, 10 enseignantes). Au-delà des effets des interventions sur les apprentissages des élèves, en parallèle, nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés, en modalité individuelle ainsi que collective, auprès des enseignantes quant à leurs connaissances, leurs pratiques en littératie et leur motivation en lien avec leur implication dans ces projets. Ces entretiens ont eu lieu avant la réalisation des études puis lors de la fin des projets de recherche. Ces entretiens, d'une durée moyenne de 22 minutes, ont été réalisés par des assistantes de recherche et la chercheuse responsable du projet. Le questionnaire était divisé en trois parties : 1. Votre emploi (5 questions); 2. L'enseignement de la lecture et de l'écriture (12 questions). La troisième partie du questionnaire variait selon le projet de recherche puisqu'il concernait les connaissances des enseignantes et les pratiques pédagogiques en lien avec la thématique du projet (entre 10 et 20 questions).

Étant dans une période où la formation continue des enseignants est un enjeu majeur puisque plusieurs praticiens n'ont pas la qualification légale pour enseigner au Québec, cette mise en perspective de la contribution des enseignants à la recherche apporte un regard distinct sur une

*Intervenant

forme de formation continue qu'est la recherche. Donc, cette communication sera l'occasion de présenter le déroulement des entretiens semi-dirigés, les questionnaires utilisés auprès des 23 enseignantes et les réponses obtenues de ces participantes dont le rôle variait selon les projets. La discussion permettra de nuancer les apports de l'implication des enseignants au regard du renouvellement de leurs pratiques en fonction des différentes implications. Notamment, il sera question du maintien des pratiques expérimentées, du transfert des connaissances par ces agents de changement auprès de leurs collègues et de leurs perspectives quant à la formation continue. La participation des enseignants amène ces derniers à maitriser leur travail et à améliorer leur pratique (Uwamariya et Mukamurera, 2005) tout en contribuant au développement de connaissances scientifiques.

Lacourse, F. et Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, 121–138. https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n3-phro0298/1012561ar/

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

Shulman, L. S. et Wilson, S. M. 1. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach* (1. ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133–155.

Mots-Clés: recherches collaboratives, pratiques pédagogiques, formation continue

L'inclusion pour les élèves de Segpa : de l'idéal à l'utopie d'une enseignante spécialisée – éléments d'une recherche-action inclusive face au positionnement intégratif d'une équipe de direction.

Vincent Gevrey * [1,2]

[1] Centre de recherche Culture, Éthique, Religion Et Société (TR4 : Enseignement, Professionnalisation et Innovation) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France
[2] Centre Interdisciplinaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation, Travail (Équipe clinique Clepsydre) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

Nous avons été contactés en 2019 par une enseignante spécialisée travaillant dans la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) d'un collège pour co-construire une recherche autour de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique innovant en France : permettre le décloisonnement des élèves pré-orientés dans l'enseignement spécialisé en créant des " 6ème inclusives ". Les intentions de l'expérimentation étaient les suivantes : de-stigmatiser ces élèves, leur permettre d'acquérir des attitudes favorables au travail en les mettant au contact de très bons élèves, répondre à leurs besoins spécifiques dans des groupes d'aide décloisonnés en français et mathématiques, ces groupes étant par ailleurs ouverts à des élèves non pre- orientés en Segpa. Ainsi, nous avons pu négocier un espace de recherche à partir d'objectifs croisés : répondre à la demande du groupe d'enseignants porteurs du projet en co-analysant le dispositif afin de penser les parcours scolaires des élèves bénéficiant de cette expérimentation ; et, d'autre part, nous permettre d'entendre comment les acteurs du collège (élèves, enseignants, équipe de direction) pouvaient se positionner par rapport au projet inclusif et comment celui-ci pouvait être investi par chacun et chacune. Dans cette perspective, l'idée a germé de pouvoir co-construire une recherche pour développer conjointement ce projet inclusif sur 4 années afin d'évaluer les bienfaits, les limites, les surprises et les entraves pour la première cohorte d'élèves parvenus en 3ème et ayant bénéficiés de la 6ème inclusive (puis retournés en Segpa en 5ème, 4ème et 3ème faute de budget et de volonté de la part de la direction du collège et de la Segpa elle-même).

S'inscrivant dans l'axe 4 du congrès sur la collaboration terrain-formation-recherche, cette communication sera l'occasion de présenter certains résultats de cette recherche-action à partir de la problématique suivante : comment (re)penser la volonté inclusive au sein d'un établissement lorsque l'ensemble des acteurs ne collaborent pas conjointement à une expérimentation novatrice ?

Ainsi, remarquant au fur-et-à-mesure de nos visites de terrain que l'ambition inclusive semblait créer une césure importante entre, d'un côté, les enseignants porteurs du projet et, de l'autre, les enseignants rétifs ainsi que l'équipe de direction, nous avons souhaité entendre cliniquement

*Intervenant

les représentations imaginaires des différents acteurs de l'école sur les élèves scolarisés en Segpa. Il s'agissait alors, dans une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, 2005), de comprendre comment une action de recherche mêlée à une ambition pédagogique pouvaient être vécues par les acteurs du collège : enseignants, élèves et direction. Avec la mise en place d'entretiens avec des adultes et des groupes de parole avec des adolescents, la recherche a pu démontrer des écarts importants, voire des oppositions ou de fortes résistances à conduire un projet plus inclusif entre les différents acteurs de l'école. Premièrement, un idéal inclusif (Ployé, 2020) singulier de la part de l'enseignante spécialisée et porteuse du projet se transformant en utopie ; deuxièmement des résistances fortes du côté de l'équipe de direction qui porte un discours intégratif sur l'inclusion et, enfin, des élèves de Segpa qui, à l'inverse des intuitions initiales, s'unissent autour d'un imaginaire qui les protège collectivement à partir de leur altérite, préférant être " entre Segpa " plutôt qu'être " des inclusifs ".

Enfin, cette recherche-collaborative, dont l'un des objectifs était de permettre à " des enseignants d'analyser leurs pratiques, réfléchir et innover " (Vinatier et Morrissette, 2015), a pu également démontrer assez radicalement que les savoirs-agir – pour reprendre l'argumentaire du congrès – étaient indissociables du savoir universitaire mais également politique. En effet, il m'a été donné l'occasion à deux reprises de pouvoir m'appuyer et présenter les résultats de la recherche en formation continue dans le cadre de la Certification d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI). A rebours des inquiétudes que je pouvais avoir sur l'écho que pourrait recevoir l'échec – ou tout du moins son arrêt au bout de 4 ans – de cette expérimentation, les enseignants-stagiaires ont pu tisser des liens très forts et pertinents avec leurs contextes d'exercice, ouvrant ainsi des réflexions professionnelles et éthiques importantes dans la construction de leur posture renouvelée d'enseignant spécialisé en devenir face aux défis auxquels ils s'engagent. Ainsi, co-construire des expérimentations pédagogiques croisant le savoir professionnel et le savoir scientifique permet d'assoir une certaine légitimité en formation continue où l'on peut régulièrement entendre un désarroi des professionnels face aux injonctions politiques et à la présupposée déconnexion du chercheur face aux difficultés du terrain.

Bibliographie :

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

Ployé, A. (2020). De quoi l'inclusion est-elle le nom ? L'imaginaire des enseignants spécialisés en formation. *Psychologie clinique, 50, 36-48.*
Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefour de l'éducation, 39, 137-170.*

Mots-Clés: Inclusion scolaire, Recherche, action, Approche clinique d'orientation psychanalytique de l'éducation, Segpa, 6ème inclusive

L'intégration des connaissances territoriales autochtones dans l'éducation : Vers une éducation basée sur le lieu pour les communautés autochtones

Carlo Prévil *† [1,2], Katerin Arias Ortega *

[3]

[1] Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté – Canada
[2] Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – Canada
[3] Universidad Católica de Temuco – Chili

Les connaissances territoriales jouent un rôle central dans l'éducation et la pédagogie autochtones, en contribuant au développement d'un "sens du lieu" chez les apprenants. Ces savoirs permettent de comprendre le territoire non seulement comme un espace de vie, mais aussi comme un espace de pouvoir, enrichissant ainsi les représentations des dynamiques sociales et territoriales. Cette communication s'appuie sur une étude exploratoire menée auprès d'éducateurs traditionnels mapuche de la région de l'Araucania au Chili, visant à examiner l'application de l'éducation basée sur le lieu, ou *Place-Based Education*. Les résultats de cette recherche peuvent contribuer autant à une meilleure formation enseignante qu'à la révision des programmes scolaires, particulièrement dans les écoles rurales où les communautés autochtones sont majoritaires. Les facilitateurs culturels, également appelés Kimche, ont joué un rôle essentiel dans cette démarche en fournissant des repères éducatifs basés sur les connaissances locales à travers l'enseignement de la langue et de la culture. La collecte de données a été réalisée au moyen d'entretiens avec ces éducateurs, puis analysée selon l'approche de l'analyse thématique. L'objectif principal de cette recherche était de valider la correspondance entre les théories de l'éducation basée sur le lieu et les connaissances territoriales autochtones telles qu'identifiées par ces éducateurs traditionnels.

L'éducation basée sur le lieu, en effet, se définit comme une approche éducative qui utilise les éléments spécifiques de l'environnement local comme points de référence pour l'acquisition de connaissances et l'intégration d'apprentissages (Sobel, 2004). Le cadre conceptuel proposé pour l'éducation basée sur le lieu le relie également aux théories de la décolonisation éducative (Battiste, 2002) et des savoirs situés (Escobar, 2014). Il trouve une résonance particulière dans les pratiques éducatives autochtones, où l'interaction avec le territoire constitue un pilier de l'apprentissage, Dans cette perspective, l'environnement immédiat de l'élève - qu'il s'agisse de la flore, de la faune, des paysages naturels ou des éléments culturels et historiques - devient

*Intervenant
†Auteur correspondant: carlo.previl@uqat.ca

un support d'enseignement riche et signifiant (Prévil et Arias, 2021). En dépassant la simple transmission de connaissances, cette pédagogie favorise une compréhension approfondie et un respect pour le milieu de vie.

Au cours de cette recherche, les éducateurs traditionnels ont identifié un ensemble de 22 notions et concepts autochtones qu'ils jugent indispensables à intégrer dans le curriculum scolaire. Ces concepts synthétisent des savoirs nécessaires à l'occupation et à l'aménagement du territoire, mais également des connaissances orientées vers un équilibre harmonieux avec la Nature. Les facilitateurs culturels estiment que l'intégration de ces concepts dans l'éducation scolaire serait une démarche de revitalisation et de transmission des savoirs autochtones aux élèves, qui passent souvent plus de temps dans le milieu scolaire qu'au sein de leur famille et de leur communauté. Cette transmission favoriserait une compréhension plus profonde des problématiques environnementales locales et inciterait les jeunes à réfléchir aux questions sociales pertinentes pour leurs communautés. En outre, l'adoption de cette approche pourrait sensibiliser les élèves aux enjeux de durabilité environnementale et contribuer à renforcer leur identité culturelle.

Par ailleurs, en créant une relation plus étroite entre l'école et la communauté, l'éducation fondée sur les connaissances territoriales autochtones aiderait à développer chez les élèves des compétences essentielles pour faire des liens entre leur identité, leur environnement naturel et leur environnement social. En permettant aux élèves de renforcer leur identité et de prendre conscience des enjeux de leur environnement naturel et social, cette pédagogie ancre les savoirs dans une vision équilibrée entre ces trois dimensions.

L'intégration des connaissances territoriales dans le système éducatif représente ainsi un moyen efficace de promouvoir une éducation holistique. En mobilisant le territoire comme support d'apprentissage, les élèves acquièrent des compétences pour mieux comprendre le rôle de la culture et de l'identité dans la gestion des ressources et de l'environnement. Les éducateurs traditionnels, avec leur connaissance approfondie et leur expertise, apportent une diversité de concepts et de valeurs qui permettent de reconfigurer l'éducation au sein de leurs communautés. Par exemple, des notions de respect des cycles naturels, de réciprocité avec la terre et de gestion collective des ressources sont autant de concepts que ces éducateurs souhaitent intégrer dans le programme scolaire.

Ce modèle d'éducation, fondé sur le lieu et sur les connaissances territoriales autochtones, gagnera à être transmis aux futurs enseignants dans son contenu, autant que par son approche didactique basée sur la recherche action. Elle pourrait également fournir des solutions aux défis éducatifs et environnementaux actuels. En sensibilisant les enseignants en formation et les élèves aux enjeux environnementaux et culturels spécifiques à leur territoire, cette approche éducative devient un puissant levier de transformation sociale et territoriale. Elle permettrait aux enseignants et aux jeunes d'apprendre à partager avec leurs communautés une vision globale et holistique des dynamiques locales, tout en les connectant aux problématiques globales.
En conclusion, l'éducation fondée sur les connaissances territoriales autochtones, telle que mise en avant dans cette recherche, propose une voie innovante pour l'éducation des jeunes autochtones et la formation. L'intégration de ces savoirs dans les programmes scolaires ne contribue pas seulement à préserver et revitaliser la langue et les savoirs traditionnels, mais offre également aux élèves une éducation valorisant leur identité, leur environnement et leur communauté. Ce modèle éducatif, inspiré des pratiques autochtones, s'avère pertinent dans un contexte où les enjeux environnementaux et sociaux exigent une approche pédagogique à la fois holistique et interculturelle pour être pleinement compris et adressés.

Mots-Clés: Éducation interculturelle, Éducation basée sur le lieu, Connaissances territoriales autochtones, Facilitateurs culturels, Identité et environnement, Revitalisation culturelle, Décolonisation éducative, Mapuche.

L'étude des représentations préprofessionnelles au service de la formation initiale des enseignants

Laëtitia Delbart *† [1], Marie Bocquillon [1], Antoine Derobertmasure [1]

[1] Université de Mons – Belgique

La gestion de classe est l'une des facettes du métier d'enseignant. Elle est une condition nécessaire à tout apprentissage. Néanmoins, elle reste l'une des difficultés majeures des enseignants, novices en particulier. Ces difficultés en gestion de classe sont dues à différents facteurs tels qu'une formation insuffisante (Gaudreau & Frenette, 2014) ou des représentations erronées du métier et de ses composantes (Chouinard, 1999). Ces représentations erronées sont importantes car elles sont à la base du choc de la réalité vécu par les enseignants novices lors de leur entrée dans le métier.
Dans le cadre de cette recherche, nous avons investigué les représentations préprofessionnelles (RPP) de futurs enseignants inscrits à l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS). Les représentations préprofessionnelles ne sont plus des représentations sociales mais ne sont pas encore des représentations professionnelles : elles comportent des éléments techniques propres à une profession ciblée mais ne sont pas encore suffisamment composées d'éléments expérientiels qui forment l'identité du groupe professionnel de référence (Fraysse, 1998). Elles sont donc caractéristiques du jeune en formation.

Cette recherche a été menée lors de l'année académique 2022-2023 avec une cohorte de futurs enseignants inscrits à l'agrégation de l'enseignement supérieur dans une université de Belgique francophone (N=38). Le but de cette recherche est d'avoir une meilleure connaissance des éléments constituant la représentation de la gestion de classe afin d'insérer ces informations dans la formation pratique des enseignants. Pour ce faire, une méthodologie en trois temps a été mise en place :

- Questionnaire n∘1 : un réseau d'associations (De Rosa, 2003) qui communique des informations sur les éléments potentiellement centraux, périphériques ou contrastés (grâce à une analyse prototypique) ainsi que sur la polarité associée aux termes. Ce questionnaire a été passé en début de formation (octobre).

- Les questionnaires n∘2 et n∘3 : un questionnaire de caractérisation (Abric, 2003) et une adaptation du questionnaire des schèmes cognitifs de base de Guimelli (2003) qui permettent de vérifier la centralité des éléments issus de l'analyse du questionnaire n∘1 et de déterminer la fonction associée à l'objet. Ces questionnaires sont passés en début de formation (novembre) et en fin de formation (avril). Cette double passation permet de voir s'il y a une modification de la

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

représentation en fin de formation, après des stages pratiques sur le terrain.

L'analyse prototypique a fait ressortir deux éléments comme potentiellement centraux : les enseignants et le respect. D'autres éléments sont également mis en avant car ils sont considérés comme importants par les futurs enseignants. Par exemple, la communication, la gestion des conflits ou les règles. Concernant les éléments périphériques, plusieurs éléments sont ressortis avec une fréquence élevée mais une importance plus faible : la gestion du temps, l'autorité et l'ordre notamment. Les éléments constrastés sont peu nombreux mais relève néanmoins des informations intéressantes avec des termes comme climat de confiance, imprévus et travail d'équipe. La communication présentera également l'analyse des questionnaires n∘2 et n∘3 à deux temps de la formation et devrait permettre de dégager les éléments composants la représentation préprofessionnelle de la gestion de classe d'une cohorte de futurs enseignants.

Cette recherche comporte certaines limites comme le nombre faible de futurs enseignants ainsi qu'une perte potentielle du nombre de participants entre le début et la fin de la formation. En termes de perspectives, cette étude est en cours de réplication avec de futurs enseignants des sections 1, 2 et 3 depuis le lancement de la réforme de la formation initiale. Elle sera également répliquée avec les futurs enseignants des sections 4 & 5 en 2025-2026, la formation passant de 30 à 60 crédits.

Bibliographie

Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (p.59-80). Editions Erès.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(3), 497–514. https://doi.org/10.7202/032011ar

De Rosa, A.S. (2003). Le " réseau d'associations ". Dans J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (p.81-117). Editions Erès.

Fraysse, B. (1998). Professionnalisation et représentation socioprofessionnelle. *Recherche & formation, 29(*1), 127-141. https://doi.org/10.3406/refor.1998.1531

Gaudreau, N. & Frenette, É. (2014). Efficacité perçue d'un programme de formation continue sur la gestion positive des comportements en classe. *Revue québécoise de psychologie, 35*(3), 1-26.

Guimelli, C. (2003). Le modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) : méthodes et applications. Dans J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (p.119-143). Editions Erès.

Mots-Clés: Représentations préprofessionnelles, gestion de classe, formation initiale

L'évaluation-soutien d'apprentissage en maternelle. Présentation du dispositif collaboratif mis en place pour co-construire une brochure à destination des enseignants et formateurs

Aurélie Nemerlin * [1], Marie-Claire Nyssen * † [2]

[1] Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education [University of Liège] – Belgique
[2] Haute école de la ville de Liège – Belgique

L'évaluation constitue un élément clé de tout système éducatif ; elle fait partie intégrante de l'expérience des enseignants mais aussi des élèves, car elle façonne le cheminement de leur parcours scolaire. Bien que l'importance de l'enseignement maternel soit aujourd'hui largement reconnue, l'évaluation à ce niveau scolaire éveille parfois un sentiment dubitatif, certains y voient une connotation de contrôle, de dichotomie qui oppose l'échec et la réussite, de comparaison et même parfois de compétition. En réalité, ces craintes sont généralement liées à une mauvaise compréhension de la fonction de l'évaluation en maternelle (Joigneaux, 2023 ; Veuthey et al., 2016) où il convient de préserver les élèves " d'un jugement assorti d'un classement totalement prématuré et insensé " (Bouko & Van Lint, p. 158).
En effet, il est crucial de trouver un équilibre entre le respect du développement global de l'enfant et la nécessité de le guider vers l'acquisition de compétences disciplinaires spécifiques, bases de ses apprentissages futurs à l'école primaire. En 2020, le référentiel de compétences initiales pour l'enseignement maternel en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) a défini des attentes précises pour chaque année scolaire, incluant savoirs, savoir-faire et compétences, tout en tenant compte du développement de l'autonomie (affective, motrice, sociale, cognitive et langagière) ainsi que du rythme individuel de chaque enfant. Il n'est pas impossible qu'une tension entre ces deux composantes soit de mise puisque les enseignants pourraient être tentés de mettre l'accent sur l'atteinte des nombreux attendus pointés par le référentiel au détriment du développement de l'autonomie (Einarsdottir, 2008, cité par Pyle & DeLuca, 2013). Ce référentiel invite néanmoins les enseignants à une démarche d'évaluation positive, à la fois diagnostique et formative, afin d'identifier les besoins des élèves, renforcer leurs acquis et valoriser leurs points forts. Mais finalement, quelle place est accordée à l'évaluation en maternelle et comment peut-elle jouer un rôle pour soutenir les apprentissages de élèves, tout en soutenant le développement de leur autonomie ?

C'est dans ce contexte que notre équipe, composée de quatre chercheuses, a trouvé pertinent de s'intéresser aux pratiques évaluatives des enseignants. Pour ce faire, un dispositif de formation a été mis en place, visant à encourager la collaboration entre enseignants, chercheurs et

*Intervenant
†Auteur correspondant: Marie-Claire.NYSSEN@hel.be

conseillers pédagogiques afin de développer des pratiques d'évaluation adaptées à l'enseignement maternel. Le groupe de travail était composé de 20 personnes (10 enseignants, 6 conseillers pédagogiques et 4 chercheuses), représentant divers réseaux et écoles. Cette diversité a permis d'enrichir le processus grâce à l'éventail des perspectives et compétences mobilisées (Coburn & Penuel, 2016 ; Vanderlinde & van Braak, 2010).

Ce dispositif de collaboration s'est organisé autour d'une alternance entre des journées de formation et des observations dans les classes, qui ont permis de relier les apprentissages théoriques aux pratiques concrètes. Les visites des chercheuses ont renforcé les liens avec les participants, facilitant un dialogue constructif et la collecte de données pertinentes pour la recherche. Cette approche itérative a également donné l'occasion aux enseignants de perfectionner et d'adapter progressivement leurs activités et méthodes d'apprentissage (Borko, 2004), de manière à disposer à l'issue de la formation d'une palette de pratiques évaluatives éprouvées dans des contextes variés. L'atout principal de ce dispositif réside dans la combinaison de sessions de formation et d'observations sur le terrain, soutenues par des feedbacks réguliers, pour créer un cycle de développement continu et porteur de sens pour les participants (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011).

En amont de cette collaboration, des entretiens ont été menés avec les enseignants participants à la formation et d'autres enseignants. Ces échanges ont permis de mettre en évidence des points de tension, des questionnements, des besoins spécifiques ou encore des manquements qui ont servi de point d'ancrage pour déterminer les axes de travail et les thématiques discutés lors des journées de rencontre. Les principales thématiques abordées incluaient l'Evaluation-Soutien d'Apprentissage (William et Thompson, 2008), l'évaluation par les pairs (Reinholz, 2015), l'autoévaluation (Andrade, 2019) ; la métacognition, l'autorégulation et le questionnement évaluatif (Panadero et al., 2016 ; Moreira et al., 2022 ; Whitebread et al., 2009).

Cette méthodologie de recherche a offert aux enseignants l'opportunité de mettre en pratique les concepts théoriques abordés mais aussi aux chercheurs d'ajuster les contenus au contexte belge en fonction des retours d'expérience recueillis sur le terrain. Cette dynamique de co-construction a favorisé un dialogue continu entre chercheurs et praticiens. Grâce au partage d'expériences et d'outils, les membres du groupe ont pu adapter et diversifier les pratiques évaluatives pour répondre aux spécificités de leurs classes, contribuant ainsi à la création d'une brochure visant à enrichir et à documenter la mise en place d'une évaluation-soutien d'apprentissage en maternelle.

Après avoir expliqué le dispositif mis en place, la communication donnera à voir quelques extraits de la brochure : d'une part, une typologie offrant un panorama de la diversité des pratiques d'évaluation en maternelle et, d'autre part, une mise en évidence des enjeux liés à l'implication de l'élève dans le processus évaluatif ainsi que des exemples d'activités. Quelques résultats issus d'un questionnaire soumis aux participants au terme du processus seront également présentés. Ils donneront à voir l'intérêt que ceux-ci perçoivent du dispositif collaboratif mis en place et le rôle de levier qu'il semble jouer pour enrichir leurs conceptions et pratiques d'évaluation. Enfin, le recul des chercheurs sur le dispositif, sur le produit co-construit et sur ses modalités de diffusion et d'appropriation par d'autres enseignants permettra de clôturer la communication en lançant des pistes de discussion et des perspectives.

Bibliographie

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in education, 87*(4).

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Edu-*

cational Researcher, 33(8), 3-15.

Bouko, C., & Van Lint, S. (2016). Quelles pratiques d'évaluation à l'école maternelle en Belgique francophone. In C. Veythey, G. Marcoux, & T. Grange (Dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluations* (pp. 143-160). Ouvertures pédagogiques, EME éditions.

Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher, 45*(1), 48-54.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan, 92*(6), 81-92.

Joigneaux, C. (2023). Comment peut-on rendre compte des progrès des élèves aux familles ? L'exemple de l'école maternelle. In Cnesco (2023), *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 167-173). Cnesco-Cnam.

Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational psychology review*, *28*, 803-830.

Pyle, A., & DeLuca, C. (2013). Assessment in the Kindergarten Classroom: An Empirical Study of Teachers' Assessment Approaches. *Early Childhood Education Journal, 41*(5), 373-380.

Reinholz, D. (2015). The assessment cycle: A model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(2), 301–315.

Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries, and researchers. *British Educational Research Journal, 36*(2), 299-316.

Veuthey, C., & Marcoux, G. (2016). Évaluation à l'école première. Une clarification des objectifs scolaires porteuse d'échec. In C. Veythey, G. Marcoux, & T. Grange (Dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluations* (pp. 97-115). Ouvertures pédagogiques, EME éditions.

Wiliam, D. & Thompson, M. (2008). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? In C. A. Dwyer (Dir.)? *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (pp. 53-82). Routledge.

Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. P., & Mehta, S. (2005). Developing independent learning in the early years. *Education 3-13*, *33*(1), 40-50.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and learning*, *4*, 63-85.

Mots-Clés: Evaluation soutien d'apprentissage, dispositif collaboratif, lien entre théorie et pratique,

co construction d'une brochure

LA COOPÉRATION ENTRE LES AGENTS DE FORMATION DANS LE STAGE CURRICULAIRE SUPERVISÉ EN ÉDUCATION PHYSIQUE.

Larissa Benites * [1], Roque Luiz Bikel *

[1] Universidade do Estado de Santa Catarina – Brésil

Cette recherche envisage la formation des enseignants comme un processus de développement et d'apprentissage, réalisé de manière intentionnellement planifiée pour mettre en œuvre une pratique sociale déterminée. Le stage supervisé (SS) fait partie intégrante de ce processus. Dans cette optique, le SS rapproche les institutions universitaires et les écoles, et vise à favoriser la compréhension et le développement professionnel des enseignants (Souza Neto, Borges, & Ayoub, 2021). L'objectif de cette étude était de cartographier les relations entre l'université et l'école, en ce qui concerne les enseignants et les gestionnaires impliqués dans le SS en Éducation Physique d'une université publique brésilienne, la Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Pour ce faire, la recherche s'appuie sur la notion de quotidien proposée par Michel de Certeau, la considérant comme un ensemble d'actions et d'opérations réalisées par les sujets. Cela a permis d'interpréter les différentes tactiques et stratégies mobilisées par les enseignants et les gestionnaires pour la mise en œuvre du SS.Il s'agit d'une recherche qualitative de type exploratoire (Gil, 2017), approuvée par le comité d'éthique. Le contexte étudié englobe les disciplines du SS du cursus de Licence en Éducation Physique de l'UDESC ainsi que les écoles associées. Des instruments et techniques tels que l'observation et l'entretien semi-structuré ont été utilisés. Les participants comprenaient trois gestionnaires, six enseignants de l'école et quatre enseignantes de l'université, tous impliqués dans le SS. Pour l'analyse des données, des méthodes de codification et de catégorisation ont été appliquées (Bogdan & Biklen, 1994). Les données ont permis de cartographier les relations en fonction du contexte, des perceptions du SS et des rôles des personnes impliquées.Concernant le contexte, il a été observé que la structure est organisée, gérée et mise en œuvre par l'université, par des enseignantes engagées temporairement. Les écoles accueillent des stagiaires depuis au moins trois ans, mais en raison du renouvellement des enseignants et des gestionnaires, la plupart étaient considérés comme débutants dans les activités de supervision de stage. Les données ont révélé une interprétation appliquiste du SS, selon laquelle, après avoir rassemblé un ensemble d'éléments jugés opportuns pour l'enseignement, il serait alors possible de les utiliser de manière technique. Certeau (1998) contribue à réfléchir sur cette assertion, car, selon lui, les pratiques sont subordonnées à la théorie lorsqu'elles les organisent en instrumentalisation et les soumettent à des techniques déterminées par des mécanismes de pouvoir. Ainsi, une première impression plus statique se dessine entre théorie et pratique. De plus, en abordant l'interaction entre l'université et l'école, les participants décrivent cette dynamique presque comme un 'synonyme' de l'articulation entre théorie et pratique. Concernant les rôles

*Intervenant

des personnes impliquées, celui des enseignantes universitaires est lié à la notion de responsabilité dans l'organisation des stages, c'est-à-dire qu'elles assument la responsabilité institutionnelle. Cela exige des enseignantes une multiplicité d'actions tout au long du processus de SS, depuis la recherche des écoles, l'acceptation, les cours à l'université, les observations, la planification, jusqu'aux réflexions critiques sur la pratique, créant ainsi une sorte de surcharge de fonctions. En même temps, ce rôle est également associé à l'orientation et à l'accompagnement des stagiaires, tant à l'université qu'à l'école.Quant au rôle des enseignants de l'école, il est davantage axé sur la formation des élèves et devient une référence pour les stagiaires de l'université. Ils se perçoivent également comme des personnes qui accueillent et guident les stagiaires grâce à leur expérience et leur pratique. Le rôle des gestionnaires se concentre sur la formalisation et le caractère officiel du SS, en gérant les dimensions bureaucratiques et en désignant les responsabilités pour l'enseignant de l'école en termes de suivi plus constant.En conclusion, les relations cartographiées ont permis de conclure que la notion de coopération se manifeste lorsque les enseignants et les gestionnaires considèrent le SS comme une activité formatrice. Cependant, cette coopération est souvent influencée par la force de la tradition, où l'université est responsable de l'organisation et du suivi du SS, tandis que l'école ouvre ses portes, signe les termes, désigne un enseignant pour superviser et promeut l'intégration de cette activité. De nombreuses discontinuités, comme le changement d'enseignants au sein des institutions, compliquent l'extrapolation de cette condition de coopération, laissant les relations davantage dans le domaine de l'échange d'informations sur des intérêts communs, ce qui témoigne d'une relation faible (Landry, 2013) en ce qui concerne la possibilité de partenariat, tout en approfondissant les aspects qui permettent d'inférer sur la perspective pédagogique et l'apprentissage de l'enseignement.

RÉFÉRENCES

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora.

Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer.* Vozes.

Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa.* Atlas.

Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation: des formes de collaboration à l'espace partenarial. In: C. Landry, & C. Garant (Dir.), *Formation continue, recherche et partenariat. pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (pp. 31-62). Presses de l'Universite du Quebec.

Souza Neto, S. de., Borges, C., & Ayoub, E. (2021). Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. *Pró-posições, 32*, Artigo e2021003. http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031

Mots-Clés: Formation des enseignants, Stage Supervisé, Éducation physique

La conception d'échelles descriptives pour évaluer les compétences des stagiaires : à l'interface de la recherche, du terrain et de la formation

Méliné Zinguinian * [1], Victoria Six [1], Olivier Delévaux [1], Jean-Marc Böhlen [1]

[1] Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud – Suisse

À la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), le travail de formateur de terrain consiste à former les étudiants en stage et à (co-)certifier leurs pratiques. L'évaluation en contexte de stage met ces acteurs centraux d'une formation en alternance, en tension. En effet, les compétences ne sont pas directement observables, mais inférées à partir de gestes ou de comportements (Tourmen, 2015). Elles se développent sur le long terme, ce qui les rend difficiles à évaluer dans le temps court du stage, voire de la formation (Tardif, 2013). De plus, lorsque les formateurs de terrain endossent les rôles d'accompagnateurs et d'évaluateurs, ils vivent la tension d'évaluer les pratiques d'un étudiant avec lequel une relation de proximité s'est créée (Maes et al., 2018). En outre, les instruments d'évaluation ne sont pas toujours des guides pour l'évaluateur (Bélair & Talbot, 2023), notamment pour l'attribution des notes (Tillema, 2009). Afin de réduire ces tensions dans lesquelles les formateurs de terrain se trouvaient particulièrement pris, notamment parce que l'instrument d'évaluation utilisé faisait largement reposer sur l'évaluateur la définition des critères permettant l'attribution d'une note plutôt qu'une autre (Zinguinian & André, 2018), un nouvel instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives a été élaboré (Zinguinian & André, 2018). Cet instrument précise les attentes de la formation, offre des indications sur les éléments significatifs à observer, définit la progression d'une année à l'autre et soutient la rigueur de l'évaluation (HEP Vaud, 2024). Il a été élaboré conjointement par des chercheurs, des formateurs de terrain et des formateurs de la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Une fois créées pour la formation à l'enseignement secondaire puis primaire, ces échelles ont été déclinées pour l'enseignement spécialisé.
Cette communication portera spécifiquement sur l'instrument d'évaluation élaboré pour la certification des stages en enseignement spécialisé et visera à répondre aux questions suivantes : quelle place les différents acteurs ont-ils occupée et quel rôle ont-ils joué dans la conception de ces échelles ?

Pour répondre à ces questions, nous nous appuierons sur des notes prises entre 2016 et 2018, lors des séances du groupe de travail chargé d'élaborer les échelles descriptives. Nous étudierons également les résultats des consultations réalisées, jusqu'en 2022, aux différents stades d'élaboration et de mise en œuvre de cet instrument d'évaluation.

*Intervenant

Les résultats mettront en lumière les différentes étapes du processus d'élaboration de cet instrument. Nous verrons le rôle spécifique de chacun des acteurs et les étapes clés du processus où leur engagement a été particulièrement notable. Les choix opérés, notamment pour penser une progression sur trois années de formation, seront évoqués ainsi que la réception de cet instrument d'évaluation auprès des différents acteurs.

Bibliographie

Bélair, L., & Talbot, N. (2023). Guide d'évaluation des compétences au service du travail de supervision des stagiaires en enseignement : enjeux et défis. *Formation et profession, 31*(1), 1-14. https://doi.org/10.18162/fp.2023.788

HEP Vaud (2024-2025). *Échelles descriptives 1re - 2e - 3e année. Formation des enseignantes spécialisées et enseignants spécialisés. Année académique 2024-2025.* Haute école pédagogique du canton de Vaud. http://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/filiere-ps/programme-formation/echelles-descriptives-maes-2024-fps-hep-vaud.pdf

Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). " Accompagner/former " ou " évaluer/vérifier ". Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation & Formation*, e-308, 95-106. https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/1446/1/e-308_3.pdf#page=96

Tardif, J. (2013). *Enjeux et limites des compétences comme axe premier de la formation.* (Conférence) Deuxième journée scientifique de l'AIPU à Lausanne. Les compétences dans le paysage des hautes écoles suisses : état de la situation et perspectives.

Tillema, H. H. (2009). Assessment for learning to teach. Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. *Journal of Teacher Education, 60*(2), 155- 167. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487108330551

Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation, 38*(2), 111-144. *https://doi.org/10.7202/1036765ar*

Zinguinian, M., & André, B. (2018). La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : Analyse d'un processus à visée consensuelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 23, 229-247. https://revuedeshep.ch/pdf/23/23-15-Zinguinian.pdf

Mots-Clés: Évaluation, formation pratique, échelles descriptives

La construction des compétences émotionnelles chez les étudiants en soins infirmiers : l'expérience subjective comme ressource en formation. Exemple d'une recherche intervention

Elisabeth Donnaint *† [1], Alain Mouchet *

[2]

[1] Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales – EA 7313 – LIRTES équipe dáccueil 7313 Bureau 405 Bâtiment La Pyramide 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France
[2] Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales – Université Paris Est Créteil, LIRTES – France

Notre objectif dans cette communication est de présenter une recherche intervention menée avec des étudiants en soins infirmiers (ESI) dont l'objectif est de documenter finement leur processus de construction des Compétences Emotionnelles (CE). Nous avons analysé l'activité et l'agir professionnel inhérents à la pratique infirmière, cet acte du soin dans la rencontre du soi et de l'autre. Effectivement, l'interaction soignant-soigné est un déclencheur d'expériences émotionnelles et constitue un phénomène complexe au cours duquel les étudiants peuvent rencontrer des difficultés d'apprentissage. En côtoyant la maladie, la mort, la guérison, les ESI font face à un processus émotionnel singulier qui implique un travail sur soi, difficile à rendre visible. C'est pourquoi, il nous est apparu indispensable de prendre en considération le point de vue en première personne de ces étudiants en référence à la psychophénoménologie (Vermersch, 1994). Nous considérons alors l'explicitation comme un système cohérent articulant : a) une posture épistémologique favorable à la verbalisation d'une situation de soin marquante émotionnellement ; b) la psychologie empirique de la subjectivité comme support théorique ; c) une méthode de verbalisation du vécu subjectif, l'entretien d'explicitation, intégrant une prise de note schématisée nommé PRECE(1). La recherche s'est également appuyée sur les travaux de Mikolajczak et Bausseron, (2012) qui ont établi cinq Compétences Emotionnelles fondamentales : 1) capacité à identifier ses émotions ; 2) capacité à en comprendre les causes et les conséquences ; 3) capacité à les exprimer de manière éthiquement acceptable ; 4) capacité à les gérer et enfin ; 5) capacité à les utiliser pour faciliter la pensée et l'action.
L'objet de notre recherche concerne donc le vécu subjectif et la dimension émotionnelle en acte dans des situations de soins et comme levier pendant la formation.

Sur le plan méthodologique, nous avons eu recours à l'étude de cas multiples pour nous intéresser

*Intervenant
†Auteur correspondant: elisabethdonnaint@gmail.com

au singulier (Bourget, 2013; Yin, 2009). Trois ESI en 2e année de formation ont participé à la recherche. Ils ont bénéficié de trois microcycles successifs en novembre 2020, février puis mai 2021 comprenant chacun trois méthodes : a) un entretien individuel PRECE mettant au premier plan le vécu subjectif des ESI et leurs dimensions émotionnelles dans les situations de soins qu'il s'agit de documenter, b) un Entretien Semi-Directif rempli en ligne 15 jours après l'entretien PRECE, c) un focus group pour clôturer ce microcycle réunissant les trois étudiants. Ces trois méthodes complémentaires permettent à travers leur enchainement temporel et leurs modalités, de cerner et de favoriser les effets transformatifs possibles en donnant d'une part la parole aux ESI individuellement à l'oral et par écrit et d'autre part collectivement de nouveau à l'oral.

Les principaux résultats sont les suivants. D'une part, nous avons mis en évidence la transformation du vécu singulier en savoirs d'expérience : des façons de faire, éprouvées, reconnues comme légitimes une fois conscientisées, contribuant à la construction de soi. D'autre part, nous avons repéré des transformations des étudiants dans les domaines des habiletés émotionnelles et cognitives liées à la réflexivité rendant des liens dynamiques possibles entre Compétences Emotionnelles, posture empathique et professionnalité émergente. Enfin, des conditions pour développer ces transformations sont de plusieurs ordres : a) la dilatation du temps pour déplier l'implicite ; b) l'attention portée aux détails ; c) la concentration nécessaire pour accéder à une autre compréhension de l'activité par le passage de la conscience préréfléchie, invisible au moment du soin, vers la conscience réfléchie du vécu rendue accessible à posteriori.

En quelque sorte notre étude s'est centrée sur la collaboration entre le terrain, la formation et la recherche.

Lors de notre présentation, nous proposons de discuter plusieurs éléments :

-La posture épistémologique mise en place vis-à-vis des étudiants pour préciser les relations entre chercheur et praticiens en devenir.

-Le dispositif conçu pour la recherche : Il s'est révélé être en même temps une ressource en formation. Effectivement, l'étude de l'expérience humaine à partir de la pratique qu'elle engage, constitue un ancrage sur lequel peut être élaboré un outil de formation et de perfectionnement. Un lien peut être établi avec le modèle de Mouchet (2018) basé sur une approche spiralaire. Il s'agirait de déployer en formation continue ce dispositif auprès d'un groupe de formateurs.

-Les savoirs d'expérience mis en lumière lors de notre étude. Ceux-ci complètent les savoirs scientifiques des domaines des compétences émotionnelles en situation de travail.

Au total, cette recherche apporte des éléments de réflexion fondamentale : braver un interdit en parlant des émotions dans la formation en soins infirmiers.

-

Bibliographie :

Bourget, A. (2013). Explicitation du raisonnement clinique: Méthodologie novatrice menant à l'identification de deux étapes de développement au cours des 12 mois entourant la fin de la formation préclinique et le début de la formation clinique d'étudiants en médecine. *Recherches Qualitatives Université de Sherbrooke*, *32*(2), 320-345.

Mikolajczak, M., & Bausseron, E. (2012). *Les compétences émotionnelles chez l'adulte* (Psychologie des émotions: Nouvelles approches.). De Boeck.

Mouchet, A. (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation.* Presses Universitaires du Septentrion.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue.* ESF Editeur.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods.* Thousand Oaks: Sage Publications.

(1) PRECE : Pratique REflexive et Compétences Emotionnelles

Mots-Clés: recherche intervention, compétences émotionnelles, réflexivité

La formation par la recherche en enseignement supérieur : étude des perceptions des étudiants marocains.

Lahcen Seddik * [1], Jalal Assermouh * † [1]

[1] ENS-USMBA Fès – Maroc

Au Maroc, l'enseignant chercheur a une double fonction voire une double casquette : enseigner et faire la recherche scientifique. En pratique, ces deux champs d'activités sont faiblement articulés les uns aux autres. On est soit dans la recherche, soit dans l'enseignement, et jamais dans les deux à la fois. Aussi, constatons-nous, chez les enseignants chercheurs, un déséquilibre voire une prédominance soit de l'aspect recherche, soit de l'aspect enseignement. Dans un tel contexte, les étudiants, quant à eux, constituent un simple " auditoire " passif. Ils sont, comme disait Jean Houssaye (1982), des " morts " consentants.
Par ailleurs, les approches pédagogiques, adoptées par les enseignants chercheurs marocains, sont centrées plus sur l'enseignement que sur l'apprentissage. Autrement dit, l'accent y est mis davantage sur la transmission-consommation des savoirs académiques plutôt que sur la production des connaissances. Ainsi, parmi les modalités d'enseignement, qui y sont prédominantes, nous citons, entre autres, les cours magistraux, les exposés, les travaux pratiques et les travaux dirigés.

Néanmoins, l'intérêt et l'importance de la formation " à ", " par " et " pour " la recherche ont été largement démontrés, notamment par la littérature scientifique anglo-saxonne. Il s'avère alors nécessaire de mettre en place une nouvelle approche d'enseignement apprentissage à même d'interconnecter la formation et la recherche, de telle manière que la formation contribue au développement des compétences de recherche scientifique, et que la recherche contribue au développement des compétences professionnelles des formés. Pour ce faire, il importe, d'abord, d'interroger les perceptions des différents acteurs de l'enseignement supérieur au Maroc vis-à-vis d'une telle approche.

Cette communication a pour objet de présenter les résultats d'une recherche empirique en cours sur les perceptions des étudiants universitaires marocains quant à l'articulation de la recherche et la formation. L'objectif principal de cette étude est de mettre en évidence leurs attitudes vis-à-vis de la mise en œuvre d'une pédagogie universitaire basée sur la formation par la recherche. Ladite étude s'inscrit dans le cadre du modèle de Tremp et Hildbrand (2012) selon lequel l'interconnexion des modalités classiques d'enseignement (le cours magistral, les séminaires, les travaux dirigés...etc.) avec les différentes étapes de la recherche est susceptible d'articler la formation et la recherche.

Du point de vue instrument de collecte de données, nous allons réaliser cette étude à l'aide d'un questionnaire adressé aux étudiants de l'Université de Fès. Nous présupposons qu'ils seraient

*Intervenant
†Auteur correspondant: jalal.assermouh@usmba.ac.ma

réticents quant à la mise en œuvre d'une pédagogie basée sur la formation par la recherche.

Bibliographie

-Annala J. & Mäkinen M. (2011) " The Research-teaching Nexus in Higher Education Curriculum Design " – TCI (Transnational Curriculum Inquiry), 8, 1 (3-21). https://doi.org/10.14288/tci.v8i1.2441

- Bedin V. (2015) " Université et formation à la recherche " – Les dossiers des *Sciences de l'Education*, 34 (7-13). https://www.decitre.fr/revues/lesdossiers-des-sciences-de-l-education-n-34-2015-universite-et-formation-a-la-recherche-9782810704057.html

- Brew A. (2002) Enhancing the quality of learning through research-led teaching. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.94.2723&rep=rep1&type=pdf

- Cadet L. & Lavieu-Gwozdz B. (2019). " Former à et par la recherche: Quels objectifs, quels dilemmes, quels dispositifs? " – Le français aujourd'hui, 204, 1 (5-16)

-Clerc F. & Barbier J.-M. (2008) " Formation à la recherche, formation par la recherche " – Recherche et formation, 59 (5-10)

-Denave S. (2019) " Former les étudiants aux sciences sociales par la mise en œuvre d'enquêtes empiriques. Retour sur une expérience en licence de sociologie à l'Université Lumière Lyon 2 " – Socio-logos. *Revue de l'association française de sociologie*, 14. https://doi.org/10.4000/socio-logos.4378

-Elsen, M., Visser-Wijnveen, G. J., Rijst, R. & Driel, J. (2009). " How to Strengthen the Connection between Research and Teaching in Undergraduate University Education " – Higher Education Quarterly, 63, 1 (64-85). https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00411.x

- Fougères R. (2019) " Mobiliser et développer les compétences par la recherche " –Administration Education, 16, 3 (103-108).

-Gilardi, S. & Lozza, E. (2009). " Inquiry-Based Learning and Undergraduates' Professional Identity Development: Assessment of a Field ResearchBased Course " – Innovative Higher Education, 34, 4 (245-256). https://doi.org/10.1007/s10755-009-9109-0

- Griffiths R. (2004) " Knowledge production and the research–teaching nexus: The case of the built environment disciplines " – Studies in Higher Education, 29, 6 (709-726). https://doi.org/10.1080/0307507042000287212

- Healey M. (2005) " Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning " – Journal of Geography in Higher Education, 29, 2 (183-201). https://doi.org/10.1080/03098260500130387

- Jenkins A. (2004). A Guide to the Research Evidence on Teaching-Research Relations. York: The Higher Education Academy. http://www.alanjenkins.info/publications/id383_guide_to_research_evidenc

- Jenkins A. & Healey M. (2005) Institutional strategies to link teaching and research: Full report. York: The Higher Education Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/reso

- Kennel S. (2018) Projet neXus: Développer les pratiques pédagogiques et activités *d'apprentissage pour renforcer le lien formation-recherche. Université de Strasbourg.* https://idip.unistra.fr/wp-

content/uploads/2021/04/Unistra_Projet_neXus.pdf

-Kennel S. et Kern D. (2022) La formation par la recherche : Quels modèles pour la pédagogie universitaire en France ? Spirale- Revue de recherche en éducation (1-15). https://www.researchgate.net/publicatio

-Lapoule P. & Lynch R. (2018) " The case study method: Exploring the link between teaching and research " – Journal of Higher Education Policy
and Management, 40, 5 (485-500).
https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1496515

-McLinden M., Edwards C., Garfield J. & Moron-Garcia S. (2015) " Strengthening the Links Between Research and Teaching: Cultivating Student Expectations of Research-informed Teaching Approaches " – Education
in Practice, 2, 1 (24-29).

- Mias C. & Piaser A. (2015) " La formation "à" et "par" la recherche: une voie de professionnalisation? Examen de représentations d'étudiants en master "Recherche" – Les dossiers des sciences de l'éducation, 34 (53-74).
https://doi.org/10.4000/dse.1180

- Poteau N. (2015) " De la recherche-action à la pédagogie universitaire: Une démarche pour articuler enseignement et recherche " – Les dossiers des
sciences de l'éducation, 34 (75-90). https://doi.org/10.4000/dse.1186

-Sayac N. (2019) " Mieux former à et par la recherche: Retour d'enquête sur un dispositif expérimental en master MEEF 1er degré " – Le français aujourd'hui, 204, 1 (97-110)

- Tremp P. & Hildbrand T. (2012) " Forschungsorientiertes Studium-Universitäre Lehre: Das "Zürcher Framework" zur Verknüpfung von Lehre und Forschung " – in : Einführung in die Studiengangentwicklung (101-116). Bielefeld, Deutchland : Bertelsmann.

Mots-Clés: formation par la recherche, pédagogie universitaire, perceptions, compétences scientifiques et professionnelles.

La forme conférence interactive, avec un metteur en scène art & sciences au service des chercheurs et des enseignants

Quentin Delépine * , Mandarine Hugon * † [1], Elodie Tricard * ‡ [1], Olivier Richard [2]

[1] ERCAÉ – Laboratoire ÉRCAÉ – EA7493 – France
[2] INEM – INEM, CNRS, UMR7355 – France

Cet atelier réunissant des chercheurs français de disciplines différente et un artiste aura pour objectifs de 1) Présenter et analyser la démarche créatrice de X, directeur artistique de l'Agence X et metteur en scène : il s'appuie sur des connaissances et questionnements scientifiques en partenariat avec X, membre de l'Agence X et enseignant-chercheur en neurosciences au sein d'un laboratoire qui s'intéresse notamment aux troubles du développement cérébral sous l'influence de pesticides de l'environnement (Laboratoire X). Seront ainsi exposés quatre dispositifs de " Conférences interactives ", permettant à un public tout venant de questionner les neuro-mythes, le pilotage des émotions, la place du public dans un récital lyrique et la question de la construction du savoir. L'interaction avec le public permet de faire vivre une discussion socio-culturelle en vue de susciter le questionnement chez chacun. Ces conférences cherchent à développer l'esprit critique, par la sensibilisation aux mécanismes de la recherche scientifique. 2) Questionner les liens entre les processus de pratique théâtrale présentés et le développement de compétences citoyennes, avec les interventions de X et X, chercheuses en psychologie et sciences de l'éducation au sein du laboratoire X. 3) Temps d'échange avec la salle. Cet atelier amènera à penser l'accompagnement des enseignants pour la formation citoyenne grâce à la pratique théâtrale.

Mots-Clés: Éducation artistique, citoyenneté, démarche artistique, esprit critique, conférences interactives, théâtre, rencontre, formation enseignants.

*Intervenant
†Auteur correspondant: mandarine.hugon@univ-orleans.fr
‡Auteur correspondant: elodie.tricard@univ-orleans.fr

La méthode de la méthode de pensée à voix haute : un outil méthodologique d'une recherche collaborative entre chercheurs-formateurs et enseignants de l'école primaire

Aline Blanchouin * [1], Nadine Grapin * † [2]

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

[2] Laboratoire de Didactique André Revuz – Université d'Artois : $EA_4434, UniversitdeRouenNormandie$: $EA_4434, NormandieUniversit, UniversitParis-EstCrteilVal-de-Marne-Paris12$: $EA_4434, UniversitdeParis$: $URP_4434, CYCergyParisUniversit$: EA_4434 – $-UniversitParisDiderot, bt.SophieGermain, placeAurlieNemours, 8etage, casecourrier701875205Pariscedex13Unive$ $UFRdephysique\breve{}BtimentCondorcet-8etage-4rueElsaMorante75013ParisUniversitParisDiderot-$ $UFRdemathmatiques-BtimentSophieGermain-8etage-PlaceAurlieNemours75013Paris, France$

Le collectif pluri catégoriel de l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) Paris Nord (France) auquel les auteurs appartiennent est constitué de professeurs des écoles exerçant au début de l'école primaire (cycle 2, élèves âgés de 6-9ans) et de chercheurs formateurs en Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education. La recherche collaborative qui les réunit depuis trois ans concerne l'enseignement/apprentissage de la résolution de problèmes ; elle se déploie selon le principe de double vraisemblance (Bednarz, 2015) : *double pertinence sociale* de l'objet d'investigation commun, double rigueur méthodologique dans la *co-activité reflexive* et *double fécondité des résultats.*

Plus précisément, le projet commun à l'ensemble des acteurs est de contrer les démarches superficielles de résolution de problèmes de certains élèves, délétères pour leurs apprentissages. En effet, ces démarches peuvent les amener à combiner les nombres présents dans les énoncés de problèmes avec une opération, sans engager une activité de compréhension du texte et/ou de modélisation de la situation, et sans mettre en œuvre de stratégie de contrôle lors de la résolution. C'est ainsi que le collectif pluri catégoriel travaille à concevoir-mettre en oeuvre-analyser des dispositifs de classe pour développer chez l'élève une posture le conduisant à oser se lancer dans la résolution d'une part et d'autre part à utiliser des contrôles en cours ou en fin de réalisation. Par là-même, il s'agit que l'élève apprenne à inscrire sa recherche mathématique dans le temps long de l'enquête (au sens de Dewey) fait d'essais-erreurs, au cours duquel se tromper n'est pas grave et fait partie du processus d'apprentissage. Ce projet répond aux motivations des uns et des autres. Côté enseignant, il s'agit de trouver des réponses aux besoins ressentis de gagner en efficacité dans leur compréhension des obstacles que rencontrent leurs élèves en résolution de problèmes, alors qu'en

*Intervenant

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

même temps ils entrent dans les apprentissages fondamentaux de la lecture et des nombres et calculs. Côté chercheurs, il s'agit de documenter le processus de résolution de problèmes que vivent ces jeunes élèves (Mounier et al, 2024 accepté) et d'inventorier un répertoire de gestes évaluatifs au quotidien des enseignants (Blanchouin, et al. 2022) favorisant des stratégies d'auto-régulation de la part des élèves.

Concernant l'espace-temps réflexif collectif (en groupe IREM), il se déroule en appui de traces filmées et/ou de photos de classe et d'entretiens (de type auto-confrontations) en amont.

Les chercheurs ont en plus éprouvé la nécessité d'accéder à la planification des enseignantes expérimentées du collectif, alors même qu'elles n'anticipaient pas leur enseignement en rédigeant un écrit spécifique. Ils ont retenu la méthode de *pensée à voix haute* (Charters, 2003) consistant à demander à un individu d'énoncer oralement les pensées qui apparaissent au cours de l'exécution d'une tâche. Différents travaux dont ceux de Mottier Lopez (2018) ont montré l'intérêt d'y recourir dans le cadre de recherches avec et pour les enseignants. Concrètement, les enseignantes du collectif sont invitées à exprimer à voix haute tout ce qu'elles *se disent dans leur tête* lors de la lecture de leur ressource pédagogique puis à décrire la conduite de la séance à venir. Le protocole contractualisé repose sur le fait que chacune s'enregistre quand elle le souhaite avec la contrainte d'envoyer son enregistrement aux chercheurs avant de faire classe.

Pour cette communication, nous interrogeons les potentialités de la méthode de la pensée à voix haute telle que nous la mobilisons. En quoi aide-t-elle les chercheurs à poursuivre leur projet scientifique ? En quoi est-elle une opportunité pour les enseignants d'élargir leur pouvoir d'agir ?

Pour répondre à ce questionnement, nous exploitons un corpus d'une dizaine d'enregistrements réalisés par cinq professeurs des écoles de cycle 2 concernant la préparation d'un même dispositif de classe, créé par le collectif mixte pour compléter les séquences d'enseignement de leur ressource pédagogique. Les transcriptions et le contenu du journal de bord de notre collaboration seront analysés à partir des critères ergonomiques *d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité* (Tricot et al., 2003). Ainsi, nous montrerons que pour la recherche, si la méthode vient soutenir une démarche de triangulation des données, elle ne va pas sans s'accompagner de tensions et limites liées à la possibilité effective d'utiliser les données recueillies (fiabilité, moment de récolte). Et ceci d'autant plus que l'enseignante ne se saisit par de ce temps de verbalisation à haute voix comme moyen de clarification de son projet d'action. En miroir pour les enseignantes, si la souplesse du protocole (choix et durée du moment à enregistrer) est un motif d'adhésion, l'engagement dans la tâche de verbalisation à haute voix sans adressage direct ne va pas de soi ; ce qui invite à penser des formes d'accompagnement. Dès lors, ce type d'activité de planification peut être une source d'élargissement du pouvoir d'agir de l'enseignant.

La discussion portera sur les retombées possibles pour la sphère de la formation initiale et continuée.

Bednarz, N. (2015) La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, *39* (1), 171-184.

Blanchouin, A., Grapin, N., Mounier, E. (2022) Documenter l'activité évaluative des professeurs des écoles à partir de leurs gestes évaluatifs - Etude de cas en mathématiques. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(1), 3-28.

Charters, E. (2003) The use of think-aloud methods in qualitative research: an introduction to think-aloud methods. *Brock Education*, *12*, 68-82.

Mottier Lopez, L., Morales Villabona, F. (2018). Quand des enseignants de l'école primaire

évaluent des résolutions de problèmes additifs : étude des incidents critiques en cours de jugement. Mesure et évaluation en éducation, 41(1), 125–161.

Mounier, E., Beylot, D., Blanchouin, A., Chenevotot, F., Grapin, N., Ledan, L. (2024, accepté) Repérer les démarches en résolution de problèmes d'élèves de grade 2 par l'analyse de leurs procédures : méthodologie et étude de cas. *Annales de didactique et de sciences cognitives.*
Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J-F., Amiel, A. et Lutz, G. (2003) Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In Desmoulins, C., Marquet, P., Bouhineau, D. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Avril 2003, Strasbourg, France. ATIEF.

Mots-Clés: collectif pluri catégoriel, professeurs des écoles, pensée à voix haute

La participation des acteurs des services à l'enfance, de la formation et de la recherche dans des dispositifs interdisciplinaires

Florence Pirard * [1], Elodlie Razy * † [2], Nathalie Maulet * ‡ [3], Christophe Genette * § [4], Léa Collard * ¶ [5,6], Christine Godesar [3], Caroline Dallons * ‖ [3]

[1] PERF, Unité RUCHE, Université de Liège – Belgique
[2] IRSS-Lasc, FaSS, Université de Liège – Belgique
[3] Office de la Naissance et de l'Enfance – Belgique
[4] UR Ruche, Université de Liège – Belgique
[5] Office de la Naissance et de l'Enfance – Belgique
[6] IRSS-Lasc, FaSS, Univsersité de Liège – Belgique

La question de la collaboration entre le terrain, la formation et la recherche se pose avec acuité dans le secteur de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants confronté à des enjeux de professionnalisation (Oberhuemer & Scheyer, 2024), et plus largement de qualité de service (Conseil de l'Europe, 2019). Ce symposium propose une analyse de différentes démarches participatives mises en œuvre dans les différents volets d'une recherche collaborative (Jacob et al., 2021), interinstitutionnelle et interdisciplinaire, soutenue par ONE Academy, sur les questions de genre en contexte interculturel dans des crèches, des lieux de rencontre enfants-parents et des consultations médico-psychosociales préventives pour enfants en Fédération Wallonie-Bruxelles (Pirard & Razy, dir., 2024). La question de la participation des acteur·rice·s de terrain, de la formation et de la recherche y sera discutée à partir de démarches et cadres théoriques pluriels. Comment la participation de ces acteur·rice·s et la collaboration entre eux/elles se déroulent-elles dans des groupes d'analyse collective de situations rapportées par des professionnel·le·s, sur des terrains anthropologiques basés sur l'observation participante impliquant des enfants, des parents ou ceux qui en exercent les fonctions, et des professionnel·le·s ? Quels enseignements peut-on en tirer ? Comment les acteur·rice·s de terrain et de la formation auxquels l'outil produit dans le cadre de la recherche est destiné sont-ils impliqués, avec quelles visées ? De manière plus large, la confrontation de différentes démarches et cadres théoriques permet de s'interroger sur ce qui rend la collaboration possible dès la conception de la recherche. L'enjeu est de réfléchir sur les obstacles rencontrés et les manières de les prendre en compte en cohérence avec les choix épistémologiques, axiologiques et praxiques de départ qui fondent et orientent le processus de recherche. Cette mise en perspective invite aussi à questionner les manières d'envisager les communications, recommandations et suivis qui s'ensuivent.

*Intervenant
†Auteur correspondant: elodie.razy@uliege.be
‡Auteur correspondant: Nathalie.MAULET@one.be
§Auteur correspondant: christophe.genette@uliege.be
¶Auteur correspondant: Lea.collard@one.be
‖Auteur correspondant: caroline.dallons@one.be

Bibliographie

Conseil de L'Europe. *Recommandation du conseil du 22 mai 2019 relative à des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance, 2019/C 189/02.*

Jacob, E., Charron, A. et Couture, C. (2021). La recherche collaborative. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 431-458). Presses de l'Université du Québec.

Pirard, F. et Razy, É. (dir.) (2024). *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel.* Office de la Naissance et de l'Enfance.

Oberhuemer, P., & Schreyer, I. (2024). *Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data.* Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.

Communication 1

Collaborations entre professionnel·le·s des services de l'enfance et de la recherche dans l'accueil de la petite enfance

Christophe Genette et Florence Pirard

Les démarches collaboratives susceptibles de contribuer à la fois à la professionnalisation des acteurs et à la production de savoirs sont valorisées dans les recherches en éducation à la petite enfance sur la scène internationale (Jacob et al., 2021). Notre communication portera sur l'analyse du volet d'une recherche collaborative réalisée avec le soutien ONE Academy (août 2022- août 2024) s'appuyant sur l'apport de groupes d'analyse collective de situations (G.A.C.S.) composés de professionnel·le·s de crèches et de lieux de rencontre enfants-parents ainsi que de chercheur·e·s en sciences de l'éducation, en anthropologie de l'enfance et en santé publique.

La démarche s'ancre dans des situations vécues et rapportées par les professionnel·le·s sous forme de de récits de pratiques couramment utilisés dans les recherches collaboratives (Jacob et al., 2021). Cette démarche recourt à une approche narrative qui fait ici apparaître la singularité de l'activité humaine du point de vue des personnes qui la relatent (narrateurs), avec leurs ressentis et leur part inévitable de subjectivité (Lehrer, 2021). Dans cette perspective, chaque situation vécue et relatée par les professionnel·le·s constitue une porte d'entrée privilégiée pour engager une analyse de la pratique selon des modalités qui peuvent être variables (Boucenna et al., 2022) et qui sont pensées dans ce projet en fonction d'une double visée de formation et de recherche. Dans la démarche expérimentée, la participation des professionnel·le·s est encouragée à toutes les étapes de la recherche. Ceux-ci/celles-ci identifient et sélectionnent les situations qui font sens pour eux/elles dans leur service en lien avec une thématique prédéfinie (le genre en contexte interculturel). Ils/elles en discutent ensuite en équipe avec le soutien de chercheur·e·s, puis s'engagent dans une démarche d'analyse partagée avec des professionnel·le·s d'autres services et des chercheur·e·s de différentes disciplines. Les situations présentées font l'objet de plusieurs analyses successives, avec un spectre qui s'élargit progressivement. Impliqué·e·s dans la recherche dès son lancement, et dans chaque étape du processus, les professionnel·le·s contribuent ainsi aux résultats de recherche et à la production de l'outil de formation associé. Invité·e·s par ailleurs à des voyages d'étude avec les chercheur·e·s (Pirard et al., 2021) où les démarches et les productions de la recherche sont présentées, les professionnel·le·s sont associé·e·s à la communication des résultats en cours et en fin de projet.

Cette présentation discutera la notion-même de participation, dans un dispositif ad hoc, conçu dès le départ - par les chercheur·e·s - de façon à impliquer les professionnel·le·s et soutenir leur participation tout du long. La communication traitera des conditions mises en place pour rendre cette collaboration possible tout au long de la recherche, des obstacles rencontrés et des leviers identifiés. Elle mettra en perspective les enseignements tirés de cette expérience avec les enjeux pour l'action, la formation et la recherche dans le champ de l'enfance. Elle pose plus largement la question de liens entre la recherche et la pratique (Pirard, 2021).

Mots-clés

Participation ; Co-construction ; Professionnalisation

Bibliographie

Boucenna, S., Vacher, Y. et Thiebaud, M. (2022). *Comment accompagner l'analyse des pratiques?* De Boeck.

Jacob, E., Charron, A. et Couture, C. (2021). La recherche collaborative. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 431-458). Presses de l'Université du Québec.

Lehrer, J. (2021). La recherche narrative Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 375-399). Presses de l'Université du Québec.

Pirard, F. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et la pratique. In J. Lehrer, N. Bigras. A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p.669-689). Presses de l'Université du Québec. http://hdl.handle.net/2268/264080

Pirard, F., Rayna, S. et Brougère, G. (dir.) (2021). *Voyager en petites enfances.* Erès. http://hdl.handle.net/2268/257747

Communication 2

La collaboration ancrée entre professionel·le·s de la petite enfance, parents, enfants, formateu·rice·s et chercheur·e·s : quels défis pour l'anthropologie dans une recherche orientée vers l'action ?

Léa Collard et Élodie Razy

Les recherches collaboratives, visant à la participation de tous les acteur·rice·s concernés (enfants et adultes) et permettant la co-construction de savoirs et de compétences sur un sujet donné, sont grandement valorisées. Il convient donc de s'interroger sur les conditions requises pour l'instauration de ce type de recherche et de réfléchir aux spécificités méthodologiques et éthiques inhérentes à ces dispositifs orientés vers l'action, en particulier lorsque des enfants sont impliqués. Notre présentation portera sur l'analyse du volet d'un projet réalisé avec le soutien ONE Academy (août 2022- août 2024) reposant sur la réalisation de terrains ethnographiques en anthropologie au sein de plusieurs services de la petite enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles (crèches et lieux de rencontre enfants-parents, LREP). Le projet portait sur la question du genre en contexte interculturel dans l'accueil de la petite enfance. Les terrains ont reposé sur l'observation participante/participation observante (Soulé, 2007) qui s'inscrit dans une perspective d'anthropologie critique. Cette démarche a consisté à s'immerger dans le quotidien des

structures de manière à appréhender la réalité vécue par tous les acteur·rice·s en présence (enfants et adultes) afin d'accéder à leur point de vue et à leurs expériences. Nous nous baserons ici sur les terrains que nous avons nous-mêmes menés et qui ont permis la collecte et la production d'une diversité de matériaux ethnographiques (interactions, descriptions de l'occupation des espaces, jeux des enfants, conversations informelles avec les acteur·rice·s, etc.). Sur base de l'analyse de ces matériaux ethnographiques, des situations, de différentes natures, ont été choisies afin d'être mobilisées dans la création d'un outil de formation à destination des formateur·rice·s de formation initiale et continue.

Le dispositif de recherche orienté vers l'action (outil) peut être décrit comme articulant différentes modalités de participation permettant une collaboration ancrée, mais demande de relever certains défis qui seront analysés.

Les relations ethnographiques, développées dans la durée avec les professionnel·le·s (mais également avec les volontaires, les parents et les enfants) ont permis de construire la dimension collaborative de la recherche. En effet, c'est à travers l'établissement de relations de confiance et l'engagement dans des échanges interpersonnels que l'intersubjectivité (Fabian, 2014), nécessaire à la compréhension des dynamiques individuelles et collectives, a pu émerger. Ce dispositif collaboratif s'est également appuyé sur des moments de restitution des résultats de la recherche aux participant·e·s au fil et au terme du projet (Razy et al. 2022), adaptée en fonction des spécificités et contraintes propres à chaque terrain. Une réflexion spécifique a été initiée sur la restitution aux enfants, notamment grâce à la participation de trois chercheures du projet au workshop " Giving research feedback to children: beyond ready-made recipes and asymmetrical relationships " organisé dans le cadre du " Anthropology of Children and Youth Network " de la European Association of Social Anthropologists (EASA), codirigé par É. Razy et Ch.-É. de Suremain (Razy et al., 2023). Ce workshop a ouvert la voie à l'exploration de modalités variées d'alliance entre art et science pour rendre des résultats de recherche accessibles aux enfants mais également nourrir l'outil de formation. De manière plus générale, la collaboration entre acteurs de terrain (profesionnel·le·s et formateur·rice·s) et chercheur·e·s s'est également construite à travers des échanges nourris autour des situations de l'outil de formation, lors de comités de relecture et de voyages d'étude, permettant ainsi l'intégration des contributions de chacun·e.

Le cas plus spécifique des questions méthodologiques et éthiques liées à la posture du chercheur dans le cadre d'une collaboration ancrée sera évoqué. En effet, la posture d'entre-deux qu'endosse le chercheur repose sur l'idée selon laquelle co-construire ne signifie pas systématiquement une équivalence terme à terme des compétences et des savoirs mobilisés, ce qui contribuerait à créer ce qu'on pourrait appeler une " illusion éthique " (Garnier & Rayna, 2021). C'est bien plutôt dans la négociation de la place et du statut des savoirs, ainsi que dans le maintien de leur pluralité et du dialogue, que se joue la co-construction.

Mots-clés

Collaboration ; Anthropologie ; Éthique

Bibliographie

Fabian, J. (2014). Ethnography and intersubjectivity. Loose ends, *Journal of Ethnographic Theory* 4(1),199-209.

Garnier, P., & Rayna, S. (2021). La déontologie et l'éthique de la recherche en petite enfance. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (Eds.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 661-668). Presses de l'Université du Québec.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, *27*(1), 127–140. https://doi.org/10.7202/1085359ar

Razy, É., de Suremain, Ch.-É., & Alvarado Solís, N. P. (2022). When children put ethnographic restitution to the test. Standpoints, mechanisms, processes. In É. Razy, C.-É. de Suremain et N. P. Alvarado Solís (dir.), *La restitution ethnographique et les enfants. Dispositifs, processus, postures.* PULg/ColSan/IRD Éditions.

Razy, É., de Suremain, Ch.-É., Vivier, M., Belissa, M., Collard, L., Daugey, M., Dobbels, R., Dragozis, F., Maréchal, E., Msoka, P., Nona, E., Sarcinelli, A. S., Sow, A., Tafere, Y., Tiam, E., Ulloa, L., Vaucher, C., & Willemsen, É. (2023). Visual and Performance-Based Research Feedback for Children and Youth: at the Crossroads of the Arts and the Social Sciences. *NEOS* 15 (2). https://acyig.americananthro.org/neosvol15iss2fall23/Razy

Communication 3

Favoriser et valoriser la participation des acteurs de terrain : le cas d'une recherche ONE Academy sur les questions de genre et d'interculturalité

Christine Godesar, Caroline Dallons et Nathalie Maulet

Partant de la recherche " la petite enfance au défi du genre en contexte interculturel " développée dans le cadre de l'initiative ONE Academy, notre communication analyse comment la participation des acteur·e·s de terrain (ici les professionnel·e·s de la petite enfance, les parents et les enfants) peut être soutenue et valorisée par les différentes parties prenantes.

Cette analyse est faite du point de vue d'une des parties en question, à savoir les chercheures ONE, à la fois représentantes du commanditaire et collaboratrices de l'équipe de recherche. L'équipe de recherche réunissait, quant à elle, deux centres de recherche d'une université et deux de Hautes Écoles.

ONE Academy est un cadre de recherche particulier. L'initiative s'est construite sur base de quatre principes (l'interstructure, l'interdisciplinarité, la co-construction et le renforcement des liens entre chercheur·e·s et acteur·rice·s de terrain), qu'elle tente de concrétiser lors de chacune de ses activités et dans le cadre des recherches qu'elle soutient.

Bien que ces principes constituent un cadre favorable à la participation des acteur·rice·s de terrain, différentes questions se sont posées avant, pendant et après le processus de recherche. Ces questions renvoient à deux enjeux de la participation : l'implication " à géométrie variable " et la réduction de la hiérarchisation entre savoirs théoriques, pratiques et tacites/expérientiels.

La volonté d'impliquer les acteur·rice·s de terrain dès les prémices du projet de recherche a nécessité un investissement important des parties prenantes, d'une part pour faire connaitre et comprendre la double problématique du genre et de l'interculturalité tout en veillant à ne pas nuire à la démarche inductive choisie, et d'autre part pour effectivement rencontrer et :recruter des professionnel·le·s et des parents ou pour trouver des terrains. Que ce soit concernant la thématique de la recherche (dont la compréhension peut être limitée et orientée), l'institution commanditaire (qui peut être perçue comme intrusive et contrôlante) ou encore les chercheur·e·s (dont l'utilité est parfois remise en question), il ne s'agit pas seulement d'aller vers les professionnel·le·s mais aussi d'être accueilli·e·s (ou pas) par ceux/celles-ci.

Une fois la recherche lancée se pose la question du temps. Le temps de l'institution qui finance et attend des résultats se heurtant parfois au temps des chercheur·e·s qui s'investissent dans l'activité de recherche – et pour certains dans sa coordination – mais ont également d'autres activités par ailleurs. Le temps que les professionnel·le·s de la petite enfance consacrent à la recherche est du temps " soustrait " à leur charge principale, en l'occurrence s'occuper de jeunes enfants dans des équipes qui travaillent déjà souvent à flux tendu. C'est également du temps " en plus " qui, à défaut de pouvoir être rémunéré, doit à minima être reconnu – ce que qui a été possible dans le cas présent, notamment en raison du caractère réflexif et formatif de la participation proposée. Le soutien à la participation des parents est réfléchi dans des termes similaires : ne pas ajouter à la charge parentale en s'inscrivant dans des dispositifs déjà existants et valoriser les perceptions des parents, ainsi que la diversité de leurs savoirs, par un processus de réflexion collective.

La participation des acteur·rice·s de terrain s'arrête-t-elle avec la conclusion de la recherche ? Elle est certes valorisée par la qualité des résultats et des outils qui en sont issus, mais comment poursuivre l'implication des acteur·rice·s de terrain à plus long terme. Différentes initiatives ont été testées pendant et après la recherche : invitation de participant·e·s d'un projet précédent, intervention dans des cours et séminaires, micro-ateliers à l'attention des équipes de professionnel·e·s ayant contribué à la recherche, co-présentations dans des colloques, mise en place d'une communauté de recherche et de pratique virtuelle, etc. Le cadre d'ONE Academy, qui investit des thématiques de recherche à long terme, s'avère propice à réfléchir la participation dans chaque projet de recherche mais aussi au fil de ces derniers

Mots-clés

Co-construction ; Valorisation ; Petite enfance

Bibliographie

Foudriat, M. (2019). *La co-construction. Une alternative managériale* (2e éd.). Presses de l'EHESP. https://doi.org/10.3917/ehesp.foudr.2019.01.

Rocha, E. M. (1997). A ladder of empowerment. *Journal of Planning Education and Research*, 17, 31–44.

Tremblay, D.-G. & Demers, G. (2018). Les recherches partenariales/collaboratives : Peut-on simultanément théoriser et agir ? *Recherches sociographiques*, *59*(1-2), 99–120. https://doi.org/10.7202/1051427a

Vacher, Y. (2022). Construire une pratique réflexive Comprendre et agir. De Boeck.

Mots-Clés: participation collaboration coconstruction

La recherche-action pour se transformer et transformer les organisations scolaires.

Brigitte Gagnon *† [1], Marie-Hélène Guay * ‡ [1]

[1] Université de Sherbrooke – Canada

La recherche-action est une approche, une méthodologie et une manière de penser, d'être et de faire de la recherche avec et pour les leaders scolaires. Elle leur permet simultanément d'agir sur des situations professionnelles insatisfaisantes, d'apprendre et de générer des savoirs comment significatifs pour d'autres personnels scolaires ayant un contexte, des intentions et des présupposés similaires (Guay et Gagnon, 2021). Il existe une grande diversité de recherche-action en éducation utiles aux praticiens et aux chercheurs pour se former et initier des transformations en eux et autour d'eux (Chandler et Torbert, 2003). Au fil des deux dernières décennies, nous-mêmes, en tant que chercheures-praticiennes, avons développé un modèle de recherche-action (Guay et Gagnon, 2021). Il s'est progressivement précisé et enrichi à travers de multiples projets de recherche en milieu scolaire et d'enseignements au 2e et 3e cycles universitaires. Dans cette communication, nous présenterons d'abord une mise à jour de ce modèle de recherche-action rendue possible grâce à méthodologie de type "étude de soi" (McCool et Myers, 2021; Vanassche et Kelchtermans, 2015) déployée pour la genèse d'une monographie à venir (Gagnon et Guay, en préparation). Également, nous détaillerons certains de nos savoirs professionnels en tant que chercheures-praticiennes et quelques ressources préférées en contexte de recherche-action. Plus spécifiquement, en écho à la thématique 4 de l'AREF 2025 intitulé "Collaboration entre le terrain, la formation et la recherche", notre communication éclairera les questions Comment organiser le travail entre les chercheurs et les praticiens ? Comment favoriser et valoriser la participation de ces derniers dans ce type de recherche ? Comment gérer les relations entre les parties prenantes du projet de recherche ? À l'heure où on appelle à une explicitation accrue des savoirs professionnels de chercheurs-praticiens engagés en recherche-action (Gearty et Marshall, 2021), notre contribution veut interpeler et outiller les leaders scolaires dans le déploiement de cette recherche qui peut tangiblement les transformer et transformer leurs organisations.

Mots-Clés: Recherche, action, modèle, savoirs professionnels

*Intervenant

†Auteur correspondant: brigitte.gagnon@usherbrooke.ca

‡Auteur correspondant: Marie-Helene.Guay@usherbrooke.ca

La recherche-participative DORA : renforcer la posture réflexive et le savoir agir des acteurs en formation des adultes aux compétences de base en évaluant l'impact des outils numérique en contexte

Daniele Beltrametti * [1], Nathalie Muller Mirza * † [1], Jessica Belperroud * ‡ [1]

[1] Université de Genève = University of Geneva – Suisse

Depuis plusieurs années, de nombreux projets visant à éclairer des problèmes de société mobilisent des démarches qui privilégient des rapports plus symétriques entre chercheur.es et praticien.nes, orientés vers la construction de connaissances en lien étroit avec les milieux de la pratique (Morisette, 2013). Dans notre exposé, nous prendrons l'exemple d'une recherche-action participative intitulée " Défis et opportunités du numérique en formation de base des adultes : une recherche-action " (DORA). Initiée par une équipe universitaire en Suisse, elle avait pour intention de contribuer à la formation dans le domaine numérique de personnes peu ou pas scolarisées en mobilisant les connaissances et expériences de formateur.trices et responsables actif.ves dans ce domaine, dans une perspective de changement des pratiques de formation.
Les technologies de l'information et de la communication s'avèrent de plus en plus indispensables pour l'emploi, la participation citoyenne et pour les pratiques de formation. Or, pour des adultes déjà précarisés peu ou pas scolarisés, ces outils sont difficiles d'accès, non seulement sur le plan matériel et financier, mais aussi sur celui des compétences et des usages. Le non-accès à ces compétences représente donc un potentiel d'exclusion, et la formation des adultes aux compétences de base représente une solution possible pour faire face à cette injonction (Collin, 2019). Or, la recherche dans ce domaine est relativement limitée, et on sait peu de choses sur les pratiques sociales numériques de ces personnes – dont les profils sont extrêmement divers – et sur leurs besoins. Il semblait dès lors essentiel dans un premier temps de mieux comprendre les pratiques, les difficultés et les besoins de ces personnes ainsi que des institutions qui mettent déjà en œuvre des dispositifs de formation dans ce domaine.

Le projet DORA s'est développé en Suisse francophone entre juin 2022 et mars 2025. Il avait pour intention d'intégrer dès la conception des représentant.es d'institutions qui œuvrent dans ce domaine pour développer des outils au plus près des besoins des participant.es. Quinze institutions actives dans le secteur de la formation aux compétences de base des adultes (notamment des prestataires et des autorités financeurs de cours) ont ainsi été invitées et ont accepté de participer à ce projet. Les objectifs et la méthodologie de recherche n'étaient pas définis d'avance

*Intervenant
†Auteur correspondant: nathalie.mullermirza@unige.ch
‡Auteur correspondant: Jessica.Vanbunnen@unige.ch

par l'équipe de l'Université et ils ont été négociés dans le cadre d'un travail collaboratif, cela dans l'intention d'inscrire les résultats dans la durabilité, grâce à une collaboration renforcée entre acteurs " de terrain " et chercheur-cheuses universitaires. Tous les acteurs impliqués, dans des séances de travail et en sous-groupes, ont ainsi contribué à définir deux axes de travail principaux qui prenaient un sens pour chacun dans leur institution respective : l'un orienté vers l'analyse des pratiques réelles des publics et l'autre vers la conception et l'expérimentation d'une démarche d'évaluation conjointe formateur·trices/apprenant·es portant sur l'impact des supports numériques sur les apprentissages réalisés en formation.

Si l'équipe universitaire a tenu un rôle particulier en planifiant les séances, en animant les sous-groupes, en faisant des propositions de lectures théoriques et méthodologiques aux participant.es, toutes les phases du projet – définition du cadre théorique, modalités de récolte des données, analyse des données, valorisation des résultats, etc. – se sont appuyées sur un travail itératif entre monde académique et terrain professionnel, fondé sur la reconnaissance du savoir de la pratique et du lien entre les différents types de savoirs, théoriques et d'action (Barbier, 1998).

Dans notre exposé, nous analyserons la démarche itérative et les données produites relatives à la collaboration entre chercheur.cheuses et professionnels de terrain, dans le cadre des deux axes de travail de la recherche. La présentation des modalités concrètes d'organisation du travail entre les parties impliquées sera suivie par une présentation des résultats d'une analyse a posteriori des données disponibles, à partir des traces des rencontres des différents groupes de travail et de pilotage, de l'évolution des supports écrits produits dans le cadre du projet (pour arriver à leur version finale et définitive) ainsi que le bilan final réalisé pour chacun des axes avec toutes les parties impliquées.

Notre intention est de documenter la démarche et de discuter certaines zones de tensions observées et identifiées comme heuristiques, par exemple entre l'exigence académique de produire des connaissances et les besoins des professionnel.les de " savoir-agir " ou entre l'intention académique de renforcement de la posture réflexive en contexte et les attentes vis-à-vis des scientifiques de production de résultats généralisables. Il s'agira également de montrer dans quelle mesure la collaboration entre le monde académique et celui des professionnel.les du terrain aura permis d'amener un impact dans la durée sur le sujet traité (celui du numérique en formation pour adultes), sur le plan des pratiques, des collaborations interinstitutionnelles ou des politiques de formation portées par les autorités impliquées dans le projet.

Le processus de recherche-action participative du projet DORA montre que cette méthodologie collaborative représente une stratégie opérante tant en matière de construction de connaissances scientifiques que d'impact sur les pratiques de terrain et sur la culture intra et interinstitutionnelle. L'implication d'acteurs issus de toutes les dimensions de la formation a également permis d'inscrire durablement les résultats du projet. La discussion évoquera l'importance des ressources nécessaires pour travailler à la fois sur l'objet de la recherche et sur les modalités de participation, largement sous-estimées, et sur l'inscription des résultats dans la durée une fois le projet de projet terminé.

Bibliographie

Barbier J.-M. Fablet D. (1998). Savoirs théoriques et savoirs d'action. *Revue française de pédagogie*, 122, 168-170

Betton E. & Pondaven J. (2019). Les technologies numériques, une innovation pédagogique ? *Education Permanente, Le numérique : une illusion pédagogique ?,* 219, 5-18

Brotcorne, P. & Valenduc G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet - Comment réduire ces inégalités? *Les Cahiers Du Numérique 5*, 45–68

Collin S. et al. (2022), *Le numérique en éducation et formation*, Presses de Mines
Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? Nouvelles pratiques sociales, 25(2), 35-49. https://doi.org/10.7202/1020820arBarbier, 1998

Mots-Clés: formation des adultes, compétences de base, numérique

La reproduction des rapports de genre et de sexualité sur les réseaux sociaux d'images : perceptions des jeunes garçons

Célia Cyrille * [1]

[1] CY Cergy Paris Université – directeur de mémoire : Gilles MONCEAU – France

La recherche sur laquelle s'appuie cette communication porte sur le travail de l'apparence des jeunes garçons sur les réseaux sociaux d'images. Elle porte sur des pratiques socionumériques juvéniles quotidiennes, celles de la production et du partage d'images de soi sur les réseaux sociaux d'une part et celles de la réception d'images produites par les pairs d'autre part. Les vingt-six garçons ayant participé à la recherche sont âgés de quinze à vingt ans et sont tous plutôt bien insérés socialement et scolairement. La démarche (n)ethnographique utilisée inclue une immersion en ligne et des entretiens compréhensifs individuels et collectifs menés en présentiel ou à distance. Le recours à des entremetteuses et participants-entremetteurs, l'usage de la photo elicitation, le partage de récits de soi et la mobilisation des mêmes participants lors des deux phases d'entretiens ont complété la fabrique de mon dispositif méthodologique. La question étudiée ici portera sur la manière dont l'institutionnalisation rapide des réseaux sociaux d'images reproduit les rapports de genre et de sexualité du point de vue des participants.
Les réseaux sociaux d'images sont une institution (Lourau, 1970), soit une dynamique dans laquelle se manifestent des rapports de pouvoir entre des normes sociales et des pratiques en place (institué) qui à la fois contraignent et relient les individus, des pratiques ou des discours qui viennent nier l'institué (instituant) et un processus d'institutionnalisation (manière dont l'institué et l'instituant interagissent pour redéfinir en permanence l'institution). Les évolutions rapides des plateformes, de leurs fonctionnalités, des perceptions et des pratiques associées peuvent être décrites comme des processus d'institutionnalisation particulièrement rapides. Ainsi, les participants identifient des affordances (David et Cambre, 2016) qui impliquent des contraintes et des possibilités sociotechniques pour chaque réseau social d'images utilisé. Ces affordances comprennent les normes de présentation de soi, les fonctionnalités concernant la capture, l'édition et le partage d'images, ainsi que les recommandations algorithmiques elles-mêmes affectées par les préférences et comportements de navigation et réciproquement. Or, bien qu'elles montrent des implications diverses, ces affordances mobilisent des dispositions masculines chez les participants tels que l'humour (Balleys, 2016) et le rôle de spectateur vis-à-vis des images publiées par leurs pairs, notamment celles des filles. Le travail de l'apparence féminin est caractérisé par le corps et ses régimes de visibilité ainsi que sa finalité qui est la séduction hétérosexuelle (Couchot-Schiex et Richard, 2020).

Balleys C. (2016). " Nous les mecs ". La mise en scène de l'intimité masculine sur YouTube. Dans É. Dagiral et O. Martin (dir.), *L'ordinaire d'internet : le web dans nos pratiques et relations sociales* (p. 182-202). Armand Colin.

*Intervenant

Couchot-Schiex, S. et Richard, G. (2020). Cybersexisme : un nouveau phénomène de socialisation adolescente par les outils du numérique ? Dans S. Jehel et A. Saemmer (dir.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique* (p. 37-51). Presses de l'Enssib.

David, G., et Cambre, C. (2016). Screened Intimacies: Tinder and the Swipe Logic. *Social Media + Society, 2*(2), 1-11. https://doi.org/10.1177/2056305116641976
Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle* (Nouvelle édition). Les Editions de Minuit.

Mots-Clés: réseaux sociaux d'images, genre et sexualité, institutionnalisation

La résidence d'artiste : dispositif d'accompagnement du changement

Isabelle Fabre * [1], Nathalie Desmet * [†] , Christiana Charalampopoulou * [‡] , Sandrine Pavan * [§] , Camille Ruiz-Ballesteros * [¶] , Hortense Soichet * [‖] , Anastasia-Zoé Souliotou * [**] , Lucie Aussel * [††] [2]

[1] Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS) – Université Toulouse - Jean Jaurès : UMR$_M$A122, $coleNationaleSuprieuredeFormationdel'EnseignementAgricoledeToulouse - Auzeville, UniversitToulouse - JeanJaurs - -UniversitdeToulouseII - MaisondelarechercheUMREFTS5, allesAntonio - MachadoF -$ 31058$ToulouseCedex9EcoleNationaledeFormationAgronomiqueUMREFTSBP226872routedeNarbonne31326Castan$

[2] Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS) – Université Toulouse Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès – France

L'art comme la culture s'inscrivent aujourd'hui fortement dans un dialogue avec les sciences et le monde professionnel pour penser le changement dans la vie quotidienne en ces temps de transitions. Alors que les pratiques artistiques s'insèrent de plus en plus dans des dynamiques sociales, territoriales et éducatives, les résidences d'artistes se révèlent être des dispositifs de médiation importants à questionner, tant pour leur capacité à inventer de nouvelles formes de transmission des savoirs que pour leur rôle dans la transformation des espaces et territoires qu'elles habitent. En tant que lieux de co-construction d'expériences, elles constituent également un terreau fertile pour les recherches participatives en permettant le croisement de pratiques et de savoir-faire pouvant devenir de véritables laboratoires d'innovation sociale, culturelle et éducative.
Le dispositif des résidences tend à reconfigurer les contextes de travail et de vivre-ensemble de communautés impliquant artistes, élèves, enseignants, chercheurs ou tout autre acteur, et participe à l'évolution de leurs pratiques ainsi qu'à leur émancipation. La recherche-création qui façonne actuellement la figure de l'artiste-chercheur nous semble intéressante à interroger au regard des savoir-faire et savoir-agir induits par l'expérience de la résidence. En se situant au carrefour de la création artistique et de la recherche académique, en intégrant la pratique à la recherche, elle participe au développement d'outils collaboratifs, analytiques ou pédagogiques, qui contribuent à transformer les situations d'apprentissage.

Nous souhaitons donc analyser les effets des résidences d'artistes sur les pratiques des acteurs impliqués - qu'ils soient pédagogiques, artistiques ou scientifiques - et leurs influences sur les dynamiques collectives, la circulation des savoirs et le développement professionnel, tout en évaluant

*Intervenant
†Auteur correspondant: nathalie.gm.desmet@gmail.com
‡Auteur correspondant: christiana.charalampopoulou@univ-tlse2.fr
§Auteur correspondant: sandrine.pavan@ensfea.fr
¶Auteur correspondant: camille.ruizb@gmail.com
‖Auteur correspondant: hortense.soichet@orange.fr
**Auteur correspondant: asouli@nured.auth.gr
††Auteur correspondant: lucie.aussel@univ-tlse2.fr

l'incidence des méthodes de la recherche-création sur l'horizontalité qu'elle permet d'instaurer entre chercheurs et praticiens dans la construction des connaissances.

Ce symposium s'inscrit à la suite de deux journées d'étude organisées par notre collectif qui ont donné lieu à des communications et publications. Il fera dialoguer chercheures en sciences de l'information et de la communication, en sciences de l'éducation et de la formation, et en arts plastiques, pour continuer d'explorer le rôle et les enjeux des résidences d'artistes dans les liens qu'elle tisse entre terrain, formation et recherche.

Communication 1

Résidence d'artiste et formation des enseignants : expérience sensible de l'espace pour penser le changement

Isabelle Fabre et Lucie Aussel

Alors que l'amélioration du climat scolaire et le bien-être à l'école sont devenus des enjeux majeurs de politique publique en matière d'éducation, les salles de classes de certains établissements sont encore les lieux vers lesquels convergent tous les regards. Cependant, les journées ne se déroulent pas exclusivement en classe mais s'inscrivent malgré tout dans une ritualisation scolaire (Delory-Momberger, 2005) peu interrogée. De la même manière, les espaces temps intermédiaires hors du temps de la classe ne semblent pas réellement pensés par les architectes et pédagogues comme des lieux d'activités libres d'accès. Ils renvoient aux phénomènes de séparation dans des espaces supposés d'intégration ou encore mettent en avant des situations de mal-être relationnel (CNESCO, 2017). Ainsi, partant du constat que l'espace n'est pas assez interrogé et qu'il est un enjeu politique de le rendre sensible pour de futurs enseignants, nous allons tenter de mettre au jour cet objet en questionnant les pratiques comme marqueur fort de l'espace au sens où elles constituent l'expérience quotidienne des acteurs (Segaud, 2010).

Au sein d'une école de formation d'enseignants de l'enseignement agricole, des résidences d'artistes (Bisenius-Penin, 2023) se déroulent depuis plusieurs années et abordent plus particulièrement notre rapport à l'alimentation et aux modalités de restauration sur le campus, portant – en creux - une réflexion sur les espaces partagés. La résidence est aussi un terrain offert aux artistes pour qu'ils affinent l'écriture de leurs projets et les modalités de leurs interventions dans des cadres éducatifs.

Tout espace commun n'est pas en soi défini mais est le fruit ou la projection des imaginaires collectifs qui s'y construisent. La spatialité se décrit ainsi à travers les vécus des acteurs et leurs actes mais aussi à travers les imaginaires de leurs vécus : *" Les êtres humains ne vivent pas dans le monde tel qu'il est mais dans le monde tel qu'ils le voient, et en tant qu'acteurs ils se comportent suivant leur représentation de l'espace " (Lévy Lussault, 2003).* C'est donc par l'observation de ces résidences d'artistes, que nous avons choisi de questionner la manière d'habiter et de faire vivre ces espaces dans un partage du sensible. En d'autres termes, nous proposons d'interroger en quoi ce dispositif de médiation participe d'une forme d'émancipation (Broussal, 2019) des acteurs en présence, artistes comme futurs enseignants et personnels de l'école. Le temps et l'espace de la résidence seront envisagés comme un dispositif de médiation où des individus inter-agissent, y compris avec *" des objets et des formes spatiales ".* Notre cadre théorique s'appliquera à préciser des notions de dispositif et d'espace potentiel (Belin, 2001), mais également la notion de partage du sensible (Rancière, 2000), d'expérience sensible (Boutaut, Véron, 2007) et esthétique (Dewey, 1934, Caune, 2017) et la notion d'éducation de l'attention (Ingold, 2018).

Du point de vue méthodologique, nous privilégions une démarche anthropologique (Maury, Ko-

vacs, 2014) que l'on qualifie de sensible (Fabre, 2020). Cette méthode permet de rendre compte de l'expérience de l'espace, de la manière dont les acteurs (artistes, enseignants, personnels) habitent les lieux et d'approcher, par l'observation et l'entretien, les pratiques et usages des espaces. Pour questionner l'espace comme condition de l'expérience et voir en quoi la médiation de l'espace portée par la résidence peut s'inscrire dans un processus d'accompagnement au changement, nous analysons un corpus constitué d'une part des verbatims d'entretiens menés auprès d'artistes, de formateurs coordonnateurs des résidences sur l'école de formation et enfin de professeurs-stagiaires et d'étudiants en formation initiale. L'analyse de ces données permettra de voir en quoi la question de la médiation de l'espace par la résidence, peut irriguer la connaissance du terrain et enrichir une expérience par un partage du sensible.

Mots-clés

Résidence artiste ; Espace ; Expérience sensible

Bibliographie

Boutaud, JJ. 2016. *Sensible et communication : du cognitif au symbolique.* ISTE éditions

Broussal, D. 2019. Emancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs* 2019/3, N○ 51, p. 13-58.

Caune J. 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble.* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Dewey, J. 1934. *L'art comme expérience.* Paris : Gallimard.

Rancière, J. 2000. *Le partage du sensible.* La Fabrique éditions.

Communication 2

Les résidences artistiques, parcours de transformation pour les artistes

Nathalie Desmet

Si les résidences artistiques s'ancrent historiquement dans le besoin de formation des artistes, elles semblent avoir aujourd'hui pour fonction principale de leur offrir un espace et un temps de travail leur permettant de développer recherches et réflexions, tout en intégrant parfois des actions de médiation ou de développement territorial. Les résidences sont souvent considérées comme des espaces d'apprentissages, des lieux de développement collectif et personnel (Chevrefils-Desbiolles, 2019). L'accent est plus rarement mis sur leur importance pour la formation des artistes. Pourtant l'accueil en résidence, notamment dans les résidences dites de recherche et de création, est souvent associé à un mentorat qui permet d'accompagner les artistes dans la progression et l'élaboration de leurs projets. Cet accompagnement est la plupart du temps effectué par les responsables de résidence et peut être relatif à la disponibilité des ressources sur place, aux possibilités de production, aux rencontres constructives avec des personnes installées localement, mais il contribue aussi à fournir un regard critique sur les étapes du projet de départ de l'artiste. Souvent réalisé de manière informelle, il peut encourager une expérimentation sans obligation de résultats et inciter les résidents à sortir de leur chemin de création habituel, voire à prendre des risques (Fahler, 2010).

Le dispositif des résidences permet aux artistes d'expérimenter et d'approfondir des recherches

qu'ils n'auraient pas forcément la possibilité de développer avec les contraintes professionnelles, économiques ou marchandes habituelles, mais il implique aussi de partager les fruits des recherches et du travail en cours avec d'autres personnes (AIR, 2015). Les échanges avec les responsables de la résidence, les publics, les différentes communautés, ou encore d'autres artistes, permettent également de contribuer à la remise en question ou à l'enrichissement du travail en cours de production. Ainsi, au-delà de leur fonction de lieux de création, les résidences favorisent une collaboration où peut s'exercer une transmission de savoirs et de savoir-faire, qui semble pouvoir compléter les parcours éducatifs et les programmes de formation existants pour les artistes (Barrett E., Bolt B., 2007).

Nous proposons de mettre en discussion le rôle des résidences dans le cheminement créatif et formatif des artistes et de tenter de mesurer les effets du dispositif et de l'expérience de la résidence dans la maturation du travail artistique. Cette étude combinera une approche théorique pluridisciplinaire et des témoignages d'artistes plasticiens recueillis par entretiens, afin de considérer les résidences d'artistes comme des environnements d'apprentissage ayant un impact sur les méthodologies de recherche et de travail. Nous chercherons à voir, à travers l'examen de ces méthodes, de quelles manières les résidences prolongent la formation initiale en contribuant à une formation continue des artistes et ainsi marquent la trajectoire des artistes. Les données seront recueillies auprès d'artistes exerçant sur le territoire français et sortis de leur formation initiale depuis moins de dix ans, période d'activité nous permettant d'analyser les prolongements potentiels d'une résidence à une autre et les développements entre les résidences.

Mots-clés

Formation continue ; Résidences artistiques ; Trajectoire artistique

Bibliographie

AIR. (2015). *Residencies as learning environnement (international Meeting of residences)*, Milan, 29-30 juin

Barrett E., Bolt B. (sld.). (2007). *Practice as Research: approaches to creative arts enquiry*, I.B. Tauris, NY/Londres

Chaika, Z. (2024). The Epistemological Usefulness of Artistic Residencies and the Husk of Repetition. *Philosophical Literary Journal Logos.*

Chevrefils-Desbiolles A., Dapporto, E., Mahieu, S. (et al.) (2019). *La résidence d'artiste, un outil inventif au service des politiques publiques*, Ministère de la Culture DGCA.

Falher, O.L. (2010). *Mettre en forme le travail artistique : les ressources de l'incertitude dans l'accueil en résidence d'artistes plasticiens.* Thèse de doctorat : Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse

Patureau, F. & Sinigaglia, J. (2020). *Artistes plasticiens : de l'école au marché*, Paris, Ministère de la Culture - DEPS, Les Presses de Sciences Po

Communication 3

La résidence comme lieu d'expérience collective

Camille Ruiz-Ballesteros

Spécificité de l'Enseignement agricole, l'Éducation socioculturelle (ESC) est une discipline à part entière intervenant sur le champ de la communication humaine, de l'éducation artistique et de l'éducation à l'environnement social et culturel. Dans ce cadre, elle a à sa charge le pilotage de modules d'enseignements généraux auprès de jeunes inscrits en Bac Professionnel et pour lesquels elle doit coordonner un projet artistique annuel. Depuis la dernière rénovation de cette formation, l'esprit du projet artistique (MG3) a été nettement modifié. Premièrement, la démarche s'est recentrée sur une approche individuelle où l'enseignant-animateur apporte son expertise et accompagne les élèves dans des créations personnelles. Si l'idée de conforter les points de vue et différentes approches est intéressante, elle gomme néanmoins une grande part de l'apport collectif de ce type d'expérience artistique (Dewey, 1934). Deuxièmement, cette individualisation des démarches questionne également sur la place de l'artiste et de son rôle dans le projet. Le partenariat avec l'artiste intervenant revient ainsi à la discrétion de l'enseignant-animateur ou à sa direction. Ce point nous interroge donc sur les finalités de l'Éducation artistique et culturelle (EAC), car au-delà de l'aspect technique, l'artiste apporte sa vision du monde et vient bousculer les représentations des participants au travers des expériences qu'il propose. Troisièmement, la mise en place de projets artistiques est bien souvent l'occasion d'inscrire une démarche sur le territoire. Avec comme piliers " voir, faire, interpréter ", l'ambition de l'EAC est bien de faire découvrir des œuvres, de créer des rencontres et de favoriser les pratiques artistiques. Ici, il est question d'un partage qui s'effectue bien dans un rapport de proximité en s'opérant en un lieu et auprès d'un public. Aussi, la présence ou l'absence de ces trois leviers invite à se questionner sur le sens profond de la mise en place de résidences en milieu scolaire. Or, malgré les changements apportés par la rénovation, l'ESC réaffirme sa liberté pédagogique, avec notamment, en Pays de la Loire, l'appui de son réseau régional qui soutient l'accueil d'artistes en résidence dans les établissements publics. Ce cadre permet de revenir sur l'origine de l'art dans le champ éducatif et nous amène à poser l'un de ses principaux objectifs : créer une culture commune et partager le sensible pour une société plus démocratique (Rancière, 2000). La résidence d'artiste peut donc être un moyen de générer du commun en un lieu. Nous proposons de poser un regard sous l'angle de l'expérience collective, tout en analysant la résidence d'artiste en tant que dispositif intégré dans un lieu, à savoir un établissement scolaire (Aït-Ali, 2014). Progressivement, nous cherchons à comprendre en quoi elle contribue à renforcer le lieu comme étant du " côté de *l'être* en activité (... car) se découvrir en un lieu revient à se découvrir soi-même, à résider en un endroit qui vient à notre rencontre, à apprendre à se situer en faisant l'expérience personnelle des qualités de son espace de vie " (Zask, 2024). Aussi, il s'agit de voir en quoi la résidence d'artiste peut être un levier pour les jeunes participants afin qu'ils prennent pleinement part à la société en tant que citoyens sensibles ouverts sur le monde.

La place de l'artiste et les modalités de sa résidence au sein d'un établissement peuvent servir à analyser la place et l'impact de l'expérience collective. Ainsi, nous présentons cette notion de façon multidimensionnelle en prenant appui sur l'approche du philosophe américain Dewey. Ceci nous permet de poser un regard croisé sur l'expérience : qu'elle soit artistique et sensible dans la création d'un commun, ou encore mise en œuvre dans un cadre éducatif permettant de renforcer le sens des apprentissages pour les élèves. Par ailleurs, nous abordons la notion d'expérience sous l'angle de l'éducation de l'attention (Ingold, 2018) en l'inscrivant à la fois dans le quotidien et les lieux dans lesquels elle se déroule. Afin de répondre à cette problématique, cette étude mobilise la photographie à la fois comme médium artistique du projet et comme outil méthodologique. D'un côté, la classe de Terminale Bac Professionnel mobilisée pour le projet travaille avec un photographe-plasticien pendant 30 heures d'intervention. A cette occasion, ils explorent à la fois le portrait individuel et la photo de classe pour laquelle ils mettent en scène leurs camarades selon des modes opératoires aléatoires faisant reposer l'expérience artistique sur la surprise. Ces

prises de vues servent par la suite de matière et sont ensuite manipulées et retravaillées pour créer un journal visuel, objet de la restitution de la Résidence. De l'autre, la photographie est utilisée en tant que méthode visuelle participative (Bouldoire, 2018) et vient en appui de notre posture d'observation participante (Anadón, 2006). Que ce soit en analysant les images produites ou en les utilisant lors d'entretiens collectifs, les photographies sont supports d'élicitation, permettant de déclencher la parole des auteurs afin qu'ils reviennent plus spontanément sur leur vécu.

Mots-clés

Expérience ; Photographie ; Sensible

Bibliographie

Aït-Ali, C. (2015). Les dispositifs hors classe, pour un accompagnement des élèves en difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *70-71*(2-3), 209-222. https://doi.org/10.3917/nras.070.02

Bouldoires, A., Reix, F., & Meyer, M. (2017). *Méthodes visuelles, de quoi parle-t-on? Images fixes*. Revue des Méthodes Visuelles. https://hal.science/hal-02473599

Dewey, J., Shusterman, R., Buettner, S., & Cometti, J.-P. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.

Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires de Rennes.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible: Esthétique et politique*. Fabrique: Diffusion Les Belles Lettres.

Communication 4

Le rôle de la résidence de territoire dans la co-construction d'une mémoire collective

Christiana Charalampopoulou et Hortense Soichet

Nombreux sont les appels à résidences de territoire portés en partie par des collectivités pour lesquelles il est demandé à l'artiste d'effectuer un travail avec les habitant·es. Il est souvent attendu une présence forte sur le territoire, une production en lien direct à un quartier ou une commune et des actions de médiation avec les publics. Cette présence de l'artiste sur le territoire est envisagée comme vecteur de lien social (Kerlan, 2008) et fondée sur une approche participative de la création (Ardenne, 2004).

Dans un contexte de changement marqué par la rénovation urbaine des différents quartiers de la ville de Colomiers (31), une série des résidences ont été mises en œuvre entre 2011 et 2021 dans le but de collecter la mémoire des quartiers en voie de transformation et ainsi créer une " mémothèque ". Si le point de départ de tout accompagnement du changement est bien la mémoire collective, nous proposons de discuter le rôle de la résidence dans la conservation de la mémoire d'un territoire à travers la (co-)création artistique. Dans cette contribution, nous tenterons de comprendre comment le dispositif résidentiel (Bisenius-Penin, 2023) contribue à la collecte et à la construction de la mémoire d'un territoire. Quels processus d'élaboration du travail sont privilégiés durant le temps de la résidence ? Quelles pratiques de médiation (Bordeaux et Caillet, 2013) sont-elles mises en œuvre pour recueillir les récits des habitant·es et ancrer leurs histoires

dans une démarche artistique ? Quelle place est accordée à la participation des acteur·ices du territoire dans le dispositif résidentiel ? Peut-on parler de construction, voire de co-construction, de la mémoire collective à travers la résidence ?

Afin de répondre à ces questions, nous nous appuyons sur deux résidences columérines visant à accompagner le changement urbain : la première résidence du quartier des Fenassiers (2011-2012) où la photographe Hortense Soichet a rencontré une vingtaine d'habitant·es avec lesquel·les elle a réalisé des entretiens et effectué des photographies de leur logement et du quartier voués à la démolition ; une résidence plus récente dans le quartier du Val d'Aran (2022), menée par un duo d'architectes qui ont recueilli les histoires des habitant·es liées à la passerelle du quartier.

Notre contribution revient sur le processus d'élaboration du travail durant le temps de ces deux résidences en interrogeant les choix méthodologiques opérés déterminant les liens qui se sont tissés avec les habitant·es (Méaux, 2019) ainsi que les formes de restitution envisagées comme support de conservation d'une mémoire des lieux (édition et/ou exposition). La méthodologie employée repose sur une approche anthropologique (Laplantine, 2018), avec des recueils de données qualitatives menés auprès des principaux acteur·ices impliqué·es : artistes, opérateur·ices culturel·les, habitant·es, etc. Une co-écriture de cette contribution entre chercheure et artiste permet de croiser les regards et d'établir ainsi une réciprocité des relations entre terrain et recherche.

Mots-clés

Résidence de territoire ; Mémoire collective ; Approche participative

Bibliographie

Ardenne, P. (2004). *Un art contextuel. Création artistique en milieu urbain, en situation d'intervention, de participation.* Flammarion.

Bisenius-Penin, C. (2023). *La Résidence d'auteurs. Littérature, territorialité et médiations culturelles.* Librairie Classiques Garnier.

Bordeaux, M.-C. et Caillet, E. (2013). La médiation culturelle: Pratiques et enjeux théoriques. *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, hors-série, 139-163. https://doi.org/10.4000/culturem

Kerlan, A. (2008). *La photographie comme lien social.* CNDP.

Laplantine, F. (2018). *Penser le sensible.* Pocket.

Méaux, D. (2019). *Enquêtes, Nouvelles formes de photographie documentaire.* Filigranes Editions.

Communication 5

Questionner le pouvoir (trans)formatif des dispositifs de résidence d'artiste en lycées agricoles dans une recherche participative

Sandrine Pavan

La résidence d'artiste peut se définir comme " un type de projet artistique et culturel qui met à la disposition d'un artiste un lieu de travail (atelier), un logement, une assistance technique et une aide financière(1) " (Caillet, 2008). Ce projet artistique se présente également comme un

dispositif, " un environnement aménagé en vue de produire certains effets " (Bordeaux, 2016, 50), qui réunit dans le cadre d'une mise en réseau : des éléments constitutifs, des moyens, un fonctionnement (...) en fonction d'intentions, de représentations et de stratagèmes " (Bisenius-Penin, 2018, 14). Le dispositif est porteur de changement, il apparaît comme une " aire intermédiaire " où l'expérience peut prendre place dans un espace potentiel, lieu d'articulation de notre imaginaire et du monde réel (Belin, 2001, p.236). En milieu scolaire, des études montrent que ce changement se révèle " majeur " du point de vue de ceux qui en font l'expérience. Sans toutefois révolutionner l'école (l'institution), les résidences d'artistes s'y diluent et y diffusent des pratiques, des idées, des manières d'être et de faire au contact de l'artiste (Filiod, 2018, 85). La résidence en milieu éducatif porte ainsi une dimension formative voire transformative.

Dans l'enseignement agricole, une véritable tradition de la résidence en lycées agricoles s'est installée depuis les années 80, d'autant plus vivace qu'elle s'appuie sur l'existence d'une discipline propice à son déploiement : l'éducation socio-culturelle (ESC). Dans ce contexte, des dispositifs d'appels à projets portés conjointement par les services culturels déconcentrés DRAC et DRAAF(2) et les Régions ont contribué à promouvoir l'accueil d'artistes en résidence en lycée agricole. Ces dispositifs s'adressent à tous les membres de la communauté éducative, professeurs d'ESC, équipes de direction, autres enseignants. Ainsi, avec les professeures-documentalistes de trois établissements agricoles, nous envisageons la résidence d'artiste comme appui à une recherche participative sur les espaces scolaires à partir des Centres de documentation et d'information. Cette recherche, comme toute démarche participative, "vise l'articulation entre savoirs de la recherche et savoirs issus de l'expérience en créant un espace réflexif commun de co-production du savoir en cause " (Desgagné, 2007, 97). Cet espace pourrait se matérialiser dans la mise en œuvre de ces résidences d'artistes proposées aux établissements. Cependant, malgré un accord préalable des équipes de direction et une configuration financière favorable, les professeurs-documentalistes se voient finalement empêchés (ou s'empêchent) de mener ces résidences d'artistes dans leurs établissements respectifs, pour ne pas entrer en concurrence avec les professeurs d'ESC. Le dispositif de résidence tel qu'il s'est institutionnalisé dans les lycées agricoles semble dès lors montrer certaines limites dans sa capacité à créer des espaces de potentialités.

Nous souhaitons dans cette communication proposer un retour réflexif sur ces dispositifs de résidence d'artistes vis-à-vis d'un changement escompté. Pour cela, nous proposons dans un premier temps, de mettre en évidence l'hétérogénéité des intentions en jeu dans la mise en place de ces résidences et de faire apparaître des tensions et des contradictions que la recherche participative a soulevées. Nous nous demanderons ensuite si ce dispositif mobilisé, ou encore utilisé, à des fins pédagogiques ne vient pas en atténuer la dimension formative et/ou émancipatrice.

Mots-clés

Résidence d'artiste ; Lycée agricole ; Recherche participative

Bibliographie

Bisenius-Penin, C. (2018). Introduction. *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, *31*, 11-23. https://doi.org/10.4000/culturemusees.1548

Bordeaux, M.-C. (2016). Les résidences d'artistes à l'école: genèse, permanences et émergences. *Questions de communication. Série actes, 35*, Résidence d'auteurs, création littéraire et médiations culturelles, 49-58.

Filiod, J.-P. (2018). Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire. *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture,* 31, 71-90. https://doi.org/10.4000/culturemusees.1748

(1) Sur le site AAAR.FR, texte d'Élizabeth Caillet, Université de Metz, science po, 2008. https://aaar.fr/revue/d residences-dartistes-mode-demploi-elisabeth-caillet-universite-de-metz-science-po-2008/

(2) Respectivement Direction Régionale des Affaires Culturelles et Direction régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt

Communication 6

La contribution de la résidence d'artiste à la formation de l'identité du lieu

Anastasia-Zoé Souliotou

Le lieu de la résidence d'artiste joue un rôle remarquable dans son inspiration, création et démarche artistique. L'artiste qui vit, qui travaille ou qui crée dans un certain lieu, cherche à répondre aux stimulations de l'environnement, stimulations qui proviennent du lieu (Berque, 2003) où il/elle vit ou séjourne. Plusieurs fois l'œuvre des certains artistes ou écrivains est particulièrement attachée à leur lieu natal ou au lieu de résidence ou de séjour (Loukaki, 2015 ; Tuan, 1979) dans une manière qui nous fait s'interroger si c'est leur œuvre qui a rendu le lieu prestigieux ou si c'est le lieu qui a donné naissance à leur inspiration, leur œuvre et, ainsi, à leur réputation.

L'histoire de l'art compte plusieurs exemples d'artistes-peintres paysagistes, de photographes et d'autres artistes plasticiens qui ont créé des œuvres grâce à leur inspiration qui provient du lieu. Notamment des projets et des œuvres d'art créées *in situ* prennent en considération la topographie et les caractéristiques naturels ou urbains du lieu (Kwon, 2003) pour s'intégrer et en même temps pour reconstruire son image, paysage ou aménagement (Serra, 1989). Les arts plastiques se lient, donc, fortement au lieu de résidence d'artiste et puis, par conséquence, plusieurs espaces culturels mettent en valeur cette relation entre l'artiste et son lieu de résidence : musées-maisons des artistes, musées des artistes dans leur lieu natal ou lieu de vie et travail, expositions sur la relation entre les artistes et un lieu ou entre des artistes des différents arts ou styles qui se dialoguent autour d'un lieu.

La question centrale de cette communication est comment toutes ces pratiques artistiques et culturelles inscrites dans des résidences d'artiste, contribuent à la formation de l'identité du lieu. Dans le cadre de cette communication, nous présenterons une étude de cas autour de la résidence d'artiste Snehta Residency et sa contribution à la formation de l'identité du lieu d'Athènes (Grèce). L'identité d'Athènes est assez complexe, puisqu'elle se forme à travers son antiquité classique et ses aspects urbanistiques et artistiques modernes et contemporains. Donc, l'art contemporain à Athènes est multifacette et pluraliste et ne se lie pas forcément avec son passé classique, puisque les influences et les expériences des artistes se varient et la vie à Athènes est assez dynamique et peut donner naissance à l'inspiration à partir de diverses sources. Les résultats de la recherche sont issus des interviews avec les responsables de la résidence artistique et se forment, aussi, en investiguant l'influence de Snehta Residency ainsi que sa position à la scène artistique d'Athènes, aux publications dans la presse et sur internet, ainsi qu'aux réseaux sociaux. Les résultats de la recherche révèlent que les résidences d'artistes en tant que pratiques organisées et institutionnalisées donnent la chance aux artistes d'établir une relation plus éphémère –mais pas moins forte– avec un lieu. Les résidences d'artistes ouvrent le dialogue et la conversation sur un lieu et puis enrichissent sa scène artistique à partir d'un réseau culturel plus large qui permet aussi des échanges interculturels, des expériences d'autres lieux et leur éventuelle com-

paraison. L'identité du lieu s'enrichit et se reconstruit au travers de la création, des expositions artistiques et des manifestations culturelles. Dans ce contexte, les artistes participant à la résidence artistique non seulement présentent leurs projets et se réunissent régulièrement avec des artistes locaux – comme dans l'exposition *Never below 0* de Snehta residency dans laquelle la contributrice a participé en tant qu'artiste – mais ils collaborent aussi avec des espaces d'art et des institutions et dialoguent avec la société locale. Les résidences d'artistes deviennent ainsi des promoteurs de dialogue, d'échanges et de création des réseaux (Claval, 2004, Souliotou, 2015) artistiques et interdisciplinaires (inter)culturels.

Mots-clés

Résidence d'artiste ; Identité du lieu ; Arts plastiques

Bibliographie

Berque, A. (2003). Lieu. Dans : J. Levy, M. Lussault (dir.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.

Claval, P. (2004). Les territoires sous tension. Dans G. Mercier (dir.). *Les territoires de la mondialisation*. Les Presses de l'Université Laval, pp : 17-21.

Kwon, M. (2003). One Place After Another: Notes on Site Specificity', 1997. Dans: J. Gaiger et P. Wood (éd.). *Art of the Twentieth Century: A Reader*. Yale University Press in association with The Open University. pp: 213-224. (en anglais)

Loukaki, A. (2015). Le paysage de Skiathos chez Papadiamantis : une recherche d'identité dans la Grèce du XIXe et du début du XXe siècle. Dans : P. N. Doukellis (éd.). *Le paysage grec : études de géographie historique et perception du lieu*. Librairie 'ESTIA'. (en grec)

Serra, R. (1989). ' Tilted Arc Destroyed,' *Art in America 77* (5). pp. 34-47. (en anglais)
Souliotou, A. Z. (2015). *Art en réseaux : la structure des réseaux comme une nouvelle matrice pour la production des œuvres artistiques*. (Thèse doctorale, Université Paris 8).

Mots-Clés: résidence d'artiste, dispositif, expérience, recherche participative

Le Video Learning Lab : une nouvelle plateforme vidéo pour la formation à l'enseignement

Valerie Lussi Borer *† [1,2,3,4], Yann Volpé *

[2,4,5], Christophe Carlei * ‡ [4,5], Julien Da Costa * § [4,5], Apolline Torregrosa * ¶ [2,5], Vanessa Joinel Alvarez * ‖ [6]

[1] Université de Genève – Suisse
[2] Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education – Suisse
[3] AFORDENS – Suisse
[4] Video Learning Lab – Suisse
[5] Université de Genève – Suisse
[6] Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

Plusieurs plateformes vidéoscopiques ont été développées depuis une quinzaine d'années, que ce soit en France avec *Néopass@ction* (Ria, 2014; Ria & Leblanc, 2011; Lussi Borer & Muller, 2014), *NéopassSup* (Gaudin et al., 2019), plus récemment *NéopassCadres* (Moussay & Mauguen, 2023) ou en Belgique avec *Néopass Stages* (Blondeau et al., 2021). La plupart de ces ressources vidéo présentant le travail réel des enseignants ont été élaborées à la suite de recherches portant sur les difficultés du travail enseignant et ont été organisées en fonction d'activités typiques des novices.
Le Video Learning Lab (VLL), contrairement à ses prédécesseurs, se présente comme un dispositif innovant visant à didactiser l'expertise professionnelle (Pastré et al., 2006) dans le domaine de la formation des enseignants. Ce projet s'inscrit dans une approche d'ingénierie de formation, offrant aux participants une opportunité d'explorer un outil numérique conçu pour soutenir l'analyse et la recontextualisation de l'activité professionnelle à travers des capsules vidéo., qui s'intéressent aux difficultés rencontrées par les enseignants novices, le VLL met l'accent sur l'analyse de l'activité experte.

L'atelier proposé vise à faire vivre aux participants une expérience immersive dans l'utilisation du VLL. Ils auront l'occasion d'explorer trois volets interdépendants de la plateforme : l'**Observatoire**, le **Laboratoire**, et le **Conservatoire**.

*Intervenant
†Auteur correspondant: Valerie.Lussi@unige.ch
‡Auteur correspondant: christophe.carlei@unige.ch
§Auteur correspondant: Julien.DaCosta@unige.ch
¶Auteur correspondant: apolline.torregrosa@unige.ch
‖Auteur correspondant: vanessa.joinel-alvarez@hepl.ch

- L'Observatoire : Diffusion de vidéos de situations réelles d'enseignement. L'Observatoire présente des situations d'enseignement réelles, vécues par des enseignants experts en classe, suivies de réflexions proposées par divers acteurs. Cette multiplicité de points de vue permet une analyse approfondie de l'activité professionnelle.
- Le Laboratoire : Production de ses propres ingénieries de formation. Le VLL propose également un outil de production de contenu pédagogique innovant via le Laboratoire. C'est un espace permettant aux utilisateurs de réinvestir et de recontextualiser les vidéos. Ce dernier permet aux utilisateurs de réinvestir et de recontextualiser les vidéos existantes, en les mobilisant dans de nouvelles ingénieries autour de problématiques spécifiques adaptées à leurs besoins, favorisant ainsi une réappropriation active des ressources.
- Le Conservatoire : Outil de mutualisation des productions générées par les utilisateurs, créant un espace d'échange et de diffusion de ressources. Les productions issues du Laboratoire peuvent être partagées avec l'ensemble de la communauté éducative ou de communautés spécifiques.

Les objectifs pédagogiques et scientifiques de cet atelier sont triples :

- Illustrer comment le VLL permet de modéliser l'expertise professionnelle à travers des capsules vidéo ;
- Expérimenter l'usage de l'Observatoire, du Conservatoire et du Laboratoire pour développer et recontextualiser des séquences de formation adaptées aux besoins des enseignants ;
- Explorer les questions méthodologiques et épistémiques soulevées par l'analyse de ces ressources vidéo, notamment en matière de didactisation de l'expertise ;
- Obtenir un feedback de la part des participants quant à l'usage du Video Learning Lab afin d'améliorer la platefome.

L'atelier se déroulera en trois phases :

- Introduction et démonstration : Présentation du VLL et démonstration de ses fonctionnalités à travers l'exploration d'une situation de référence tirée de l'Observatoire.
- Travail collaboratif en sous-groupes : Les participants navigueront librement sur la plateforme et utiliseront notamment le Laboratoire pour recontextualiser une séquence vidéo selon leurs contextes et besoins en ingénierie de formation.
- Restitution et échanges : Les productions des groupes seront, dans un premier temps, partagées et analysées collectivement afin de favoriser la réflexion sur les enjeux de la didactisation de l'activité professionnelle. Dans un second temps, nous discuterons de l'utilisation de la plateforme VLL en tant que telle de façon à la faire évoluer en prenant en compte les retours réalisés durant l'atelier.

Le nombre maximum de participants pour cet atelier est fixé à 20, afin de garantir un encadrement personnalisé et une dynamique interactive efficace.

Bibliographie

Blondeau, M., Lambert, F., & Nieuwenhoven, C. Van. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des institutrices et instituteurs Premiers jalons et études exploratoires. In *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique: Vol. JFD Editions* (pp. 147–175).

Gaudin, C., Heurtebize, S., Veyrune, P., & Ria, L. (2019). Pédagogie universitaire : utiliser le point de vue des étudiants pour innover dans la formation, l'enseignement et la recherche. In S. Chaliès & L. Talbot (Eds.), *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution.* Cépaduès Editions.

Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche & Formation*, *75*, 65–80.

Moussay, S., & Mauguen, F. (2023). Conception collective de la plateforme Néopass-cadres et développement de l'agentivité. *Recherches & Éducations*.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, *154*, 145–198. https://doi.org/10.4000/rfp.157

Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: Genèse et usages. In *Recherche et Formation* (Vol. 75, Issue 1, pp. 127–129). Institut National de Recherche Pédagogique.
Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, *8*(2), 150–172.

Mots-Clés: Video Learning Lab, formation, activité enseignante

Le dispositif Lesson Study: un pont entre la recherche, la formation et les écoles

Hoznour Pia-Ingrid * [1,2], Béatrice Rogéré Pignolet * † [1]

[1] Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse
[2] University of Aberdeen – Royaume-Uni

Le lien est parfois (ou souvent) compliqué à faire pour les étudiants, les enseignants et les chercheurs entre la recherche et la pratique. La recherche est perçue comme un au-delà théorique, et la pratique comme une collection de savoirs tacites ancrés dans une expérience plus ou moins incertaine.
Or, la professionnalisation des étudiants et la formation continue des enseignants permettent, dans le cas où le terreau est fertile, le lien entre ces pôles que l'on perçoit comme opposés. Nous nous proposons de présenter un dispositif qui favorise ce lien: la Lesson Study (LS).

La LS est un dispositif de professionnalisation et de développement professionnel de type recherche collaborative qui nous vient du Japon où il a vu le jour il y a environ 140 ans en formation initiale. Il est arrivé aux USA dans les années 1990 et en Europe dans les années 2000 par la Suède et le Royaume-Uni. Il se fonde sur la co-construction, l'enseignement, l'observation et l'analyse collective de l'impact de la leçon sur les apprentissages des élèves.

La recherche dans le domaine des LS est essentiellement nippone, anglophone ou chinoise. La diffusion du dispositif dans le monde francophone est encore très timide. Pourtant, sous l'impulsion et le dynamisme du laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) de la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud en Suisse, la visibilité du dispositif se fait de plus en plus grande : il est par exemple désormais utilisé, dans certaines académies en France, au sein des formations "en constellations" qui sont données auprès des professeurs des écoles dans le cadre des Plans mathématiques et français.

Dans ce symposium, nous souhaitons présenter le dispositif LS, discuter comment il se situe à la croisée des dimensions de recherche, de formation et de pratique, notamment à travers le rôle des facilitateurs (les formateurs des Lesson Study), et son impact sur le développement professionnel des enseignants, des chercheurs, et des étudiants en formation (notamment visibilisation des apprentissages de tous, engagement des participants, diffusion du résultat au sein de la communauté).

Finalement, au travers de récits d'implémentation et de données récoltées sur le terrain comme en formation initiale, nous nous proposons de présenter l'impact du dispositif sur le développement professionnel, avec un accent particulier sur l'observation des besoins et des apprentissages des élèves.

*Intervenant
†Auteur correspondant: beatrice.rogere-pignolet@hepl.ch

Bibliographie

Chen, X., & Yang, F. (2013). Chinese teachers' reconstruction of the curriculum reform through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 2*(3), 218-236.

Dudley, P. (2019). *Lesson Study: a Handbook.* Retrieved from: www.lessonstudy.co.uk

Haan, D., Hoznour, P. I., & Grigioni Baur, S. (2020). *Dispositif de Formation-Recherche Lesson Study: Recueil de pratiques de la facilitatrice et du facilitateur.* Retrieved from: https://3ls.hepl.ch/wp-content/uploads/3LS-recueildepratiquesfacilitat-FoFFa2020.pdf

Makinae, N. (2010). The origin of lesson Study in Japan. In the 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In *Search of Excellence in Mathematical Education* (vol. 15).

Mason. J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing.* Routledge.

Morago, S., & Grigioni Baur, S. (2020). Learner-centered facilitation in lesson study groups. In Murata, A. & Lee C. (Eds.), *Stepping up Lesson Study*, 106-115. Routledge.

Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. *Lesson study research and practice in mathematics education: Learning together, 1-12.*

Mynott, J. P. (2019). Lesson study outcomes: A theoretical model. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 8*(2), 117-134.

Mynott, J. P., & Michel, D. (2022). The Invisible Leader: Facilitation in Lesson Study. *Educational Process: International Journal, 11*(3), 48-61.

Communication 1

Lesson Study - Un dispositif de développement professionnel en formation continue pour une dialectique entre recherche et pratique

Pia-Ingrid Hoznour et Béatrice Rogéré Pignolet

Les formations continues sont souvent perçues par les enseignants, en tout cas dans le canton de Vaud, en Suisse occidentale, comme des obligations venues de l'administration, où les enseignants attendent souvent qu'on leur donne des outils clé-en-main dont le propre est de " fonctionner " en classe. Ce sont des formations qui sont externes à la classe, et dans lesquelles la place des élèves et de leur apprentissage est, sinon absente, souvent anecdotique.

Or la recherche montre que pour qu'une formation continue fasse du sens pour les enseignants, elle doit être axée sur leur quotidien en classe, sur les problèmes relevés, sur une discussion avec les pairs, prendre du temps, avoir une dimension réflexive, et revenir en classe pour être testée puis discutée (Darling-Hammond et al., 2017, par exemple). Elle doit donc être ancrée dans le terrain, y revenir, mais aussi, si possible, avoir une dimension volontaire de la part des enseignants.

Le dispositif Lesson Study a été conçu au Japon il y a un peu plus de 140 ans, durant une phase " d'occidentalisation " des programmes de formation des enseignants (Makinae, 2010; Cheng et Yang, 2013). Il s'est depuis répandu dans le monde par vagues (Dudley, 2019). Il consiste en la

décision d'un groupe d'enseignants d'améliorer l'apprentissage des élèves en améliorant les leçons qu'ils enseignent, pour rendre les apprentissages visibles (Murata, 2011). Le groupe co-construit et planifie une leçon dite " leçon de recherche " orientée par sa question de recherche et des objectifs didactiques, et anticipe et planifie l'observation des apprentissages des élèves durant la leçon. L'enseignant qui enseigne la leçon de recherche n'est que le vecteur du groupe, ce n'est donc pas lui qui est observé. Les observations sont ensuite partagées, discutées, et le plan de leçon modifié en vue d'un éventuel deuxième enseignement. In fine, le plan de leçon est didactisé et partagé avec la communauté.

Le dispositif a originellement été utilisé dans l'enseignement des mathématiques et la formation initiale des enseignants de mathématiques. La variété des disciplines couvertes aujourd'hui est grande, et des Lesson Study interdisciplinaires / transdisciplinaires ou transversales ont également lieu.

Le dispositif peut être encadré par un ou deux facilitateurs (voir présentation 2). Leurs rôles sont variés, mais il s'agit essentiellement d'être le maillon de liaison entre le terrain et la recherche, que le terrain soit la classe ou le cours de formation initiale.

Il y a, dans le dispositif Lesson Study, une dialectique forte entre la théorie/recherche et la pratique dans les classes: l'une et l'autre se questionnent et s'éclairent pour aider les élèves à construire leurs apprentissages (Hoznour et Perruisseau Carrier, soumis, 2024).

Mots-clés

Lesson study ; Développement professionnel ; Lien recherche-terrain

Bibliographie

Chen, X., & Yang, F. (2013). Chinese teachers' reconstruction of the curriculum reform through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 2(*3), 218-236.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Learning Policy Institute.

Dudley, P. (2019). *Lesson Study: a Handbook.* Retrieved from: www.lessonstudy.co.uk

Hoznour, P.-I. et Perruisseau Carrier, C. (soumis, 2024). *Lesson Study - La Leçon de Recherche: Une fenêtre sur l'enseignement-apprentissage.*

Makinae, N. (2010). The origin of lesson Study in Japan. In the 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In *Search of Excellence in Mathematical Education* (vol. 15).

Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. *Lesson study research and practice in mathematics education: Learning together*, 1-12.

Communication 2

Rôle des facilitateurs de Lesson Study dans la dialectique recherche-pratique et impact sur l'apprentissage professionnel des enseignants

Pia-Ingrid Hoznour et Béatrice Rogéré Pignolet

" Les théories, ça ne sert à rien, il n'y a que notre expérience qui est importante " (Parole d'enseignante, canton de Vaud, Suisse, 2024). Il n'y aurait, selon elle, que les savoirs tacites (Dudley, 2013). Cette opinion est partagée par de nombreux praticiens. Or, si l'objectif est un développement professionnel, il faut qu'il y ait un apprentissage pour le provoquer. Dans le cadre du dispositif LS, favoriser l'apprentissage se fait au travers de la collaboration et la co-construction de la leçon de recherche, mais également - et surtout - par les interventions des facilitateurs durant les séances de travail (Hoznour, 2024).

Un facilitateur est un formateur ou un enseignant expérimenté dont les casquettes sont multiples mais dont le rôle fondamental, dans le canton de Vaud, tant au niveau administratif que de la formation, est d'agir comme le lien entre les dimensions de recherche et de terrain. Ici, le " terrain " s'entend en termes de formation initiale et de formation continue, les deux ayant lieu dans les classes.

Par ses questions (de tout ordre), ses reformulations, ses encouragements, ses apports, et en fonction du cadre théorique dans lequel tout cela s'inscrit, le facilitateur questionne les conceptions et les savoirs tacites des enseignants durant les séances, créant ou construisant sur les dissonances (Mynott, 2019) qui surgissent dans les discussions. L'objectif du travail sur ces dissonances est, à travers une discussion de type exploratoire (Mercer, 2019), la production d'apprentissages chez les enseignants et le facilitateur (Mynott, 2019), ainsi que la construction d'un langage commun. Dans l'idéal, le facilitateur devrait être plutôt en retrait (Mynott & Michel, 2022; Morago et Grigioni Baur, 2020; Haan, Hoznour et Grigioni Baur, 2021) pour avoir une position surplombante sur ce qui est en train de se passer. Cela favorise, chez le facilitateur, une posture métacognitive, permettant ainsi d'agir de façon ciblée et pertinente amenant les enseignants participant à la LS vers une posture dialectique entre leur question de recherche / les apports de la recherche, et leurs savoirs tacites d'enseignants praticiens ou en formation.

Dans cette partie de notre symposium nous présenterons des résultats en cours d'analyse (au moment d'écrire ces lignes), issus d'un cycle LS dans une école secondaire de notre région.

Mots-clés

Lesson study ; Facilitation ; Postures

Bibliographie

Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and teacher education, 34*, 107-121.

Haan, D., Hoznour, P. I., & Grigioni Baur, S. (2020). *Dispositif de Formation-Recherche Lesson Study: Recueil de pratiques de la facilitatrice et du facilitateur.* Retrieved from: https://3ls.hepl.ch/wp-content/uploads/3LS-recueildepratiquesfacilitat-FoFFa2020.pdf

Hoznour, P.-I. (septembre 2024). *Testing a Model to Explore and Assess Teachers' Learning in Lesson Study: Inputs, Mediating Mechanisms, Outputs – First Findings.* Communication présentée au congrès international de la World Association of Lesson Study (WALS), Astana, Kazakhstan, 24-26 septembre 2024.

Mercer, N. (2019). *Language and the joint creation of knowledge: The selected works of Neil Mercer.* Routledge.

Mynott, J. P. (2019). Lesson study outcomes: A theoretical model. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 8*(2), 117-134.

Mynott, J. P., & Michel, D. (2022). The Invisible Leader: Facilitation in Lesson Study. *Educational Process: International Journal, 11*(3), 48-61.

Morago, S., & Grigioni Baur, S. (2020). Learner-centered facilitation in lesson study groups. In Murata, A. & Lee C. (Eds.), *Stepping up Lesson Study* (pp. 106-115). Routledge.

Communication 3

Impact du dispositif Lesson Study sur les apprentissages des enseignants au travers de l'observation de l'apprentissage des élèves

Béatrice Rogéré Pignolet et Pia-Ingrid Hoznour

La recherche montre que le dispositif LS permet " une médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, en vue d'étudier le savoir-faire qui sous-tend cette dernière dans le cadre d'une démarche de co-construction " (Morrissette, 2013, p. 41). En d'autres termes, la LS favorise la collaboration et la création d'un savoir partagé. Dans cette présentation, nous essayerons de dépasser la " seule " collaboration, impact le plus souvent mis en évidence par de nombreux participants. Il s'agira donc de mettre en lumière en quoi le dispositif LS permet aux participants de " vraiment " observer leurs élèves – et pas seulement de " les regarder " (Hoznour, 2024) - et dans quelle mesure il a eu des effets sur leur enseignement. Ce développement professionnel passe par une observation anticipée, consciente et active (Mason, 2002) afin de rendre visibles les apprentissages des élèves (Murata, 2011). Cette observation est double: d'une part, elle doit permettre au groupe de vérifier si la leçon de recherche a permis de répondre à sa question de recherche, et d'autre part, de mesurer l'atteinte des objectifs d'apprentissage par tous les élèves.

Pour obtenir des données pertinentes à analyser, les indicateurs d'observation (souvent sous forme de grille) doivent permettre d'évaluer l'engagement des élèves dans les tâches proposées, de prendre en compte les interactions entre l'enseignant qui enseigne la leçon de recherche et les élèves, mais aussi le langage que ces derniers utilisent entre eux. En effet, le langage, en tant qu'outil de la pensée (Vygotski, 1934/1985), est un indicateur essentiel du processus d'apprentissage des élèves (Hoznour, 2024).

Pour mettre en évidence la portée de l'observation pour l'apprentissage et le développement des enseignants, nous analyserons les transcriptions des séances de travail LS de plusieurs groupes, des témoignages ainsi que les réponses à des questionnaires de plusieurs participants à différentes LS: deux en Sciences humaines et sociales (en géographie avec des élèves de 8-9 ans ; en histoire avec des élèves de 12-15 ans); en allemand avec des élèves de 10-11 ans; deux en sciences de la nature (une avec des élèves de 10-11 ans, et une avec des élèves 14-15 ans).

Parmi ces LS, plusieurs ont porté sur des changements de paradigmes et de pratiques liés à l'introduction du plan d'études romand (PER), de nouveaux moyens d'enseignement romands (MER), ou de modalités de travail et d'évaluation inhabituelles pour les élèves et les enseignants. Le dispositif LS a ainsi donné l'opportunité aux participants de s'approprier de nouveaux contenus (disciplinaires ou méthodologiques) à enseigner et de les mettre en œuvre et de les tester dans un environnement rassurant grâce au climat de travail mis en place par les facilitateurs.

Les données que nous avons récoltées nous permettent de dire que le dispositif LS a un impact positif sur l'apprentissage et le développement professionnels des enseignants, indépendamment de la taille du groupe. Les expériences partagées, la mise en oeuvre d'une planification et d'une observation communes, le questionnement de la pratique, les discussions exploratoires, le dialogue avec la recherche au travers des apports des facilitateurs, tout cela permet aux enseignants de questionner leur vision de l'enseignement-apprentissage et leur posture au sein de la classe et de l'établissement scolaire.

Mots-clés

Lesson study ; Développement et apprentissage des enseignants ; Observation

Bibliographie

Hoznour, P.-I. (soumis, 2024). *Une des forces de la Lesson Study: une observation orientée et réfléchie de l'apprentissage.*

Mason. J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing.* Routledge.

Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. *Lesson study research and practice in mathematics education: Learning together*, 1-12.
Vigotski, L. (1934/1985/2013). *Pensée et langage* (4e ed.). La Dispute

Mots-Clés: Lesson Study, Développement professionnel, lien recherche, formation, terrain

Le développement de communautés d'apprentissage professionnelles dans le premier degré au sein d'une recherche collaborative

Eléonore Mendiela *† [1], Fabienne Briere * ‡ [2]

[1] Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Pôle pilote AMPIRIC, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education, Aix-Marseille Université, Marseille, France – France
[2] Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – INSPE, Université Aix-Marseille – France

Notre étude s'intéresse au développement d'écoles apprenantes dans le cadre d'une recherche collaborative associant quatre chercheures, six directeurs d'école, un inspecteur de l'éducation nationale (IEN) et trois conseillères pédagogiques d'une circonscription de l'académie d'Aix-Marseille. Elle s'inscrit dans le contexte d'une évolution des modalités de formation continue marquée par l'introduction du dispositif des constellations adossé aux plans mathématiques et français depuis 2020 (Villani et al., 2018). Ce dispositif vise à favoriser l'analyse réflexive coopérative des enseignants à propos des dimensions disciplinaires et éducatives de leurs pratiques en classe selon une perspective de développement professionnel continu (Lessard, 2021).
La recherche collaborative s'ancre dans le constat partagé par les acteurs de la circonscription et les chercheures(1) de la nécessité de pérenniser à l'échelle des écoles les modalités de développement professionnel initiées par les constellations. L'objectif est de mettre en place des formats de formation post-constellations ajustés aux besoins des enseignants de chaque école en créant des écoles apprenantes. Le rôle des chercheures consiste à accompagner les processus de co-situation, co-opération et co-production de savoirs (Bednarz et al., 2012). Lors de la phase de co- problématisation entre chercheures et acteurs de la circonscription (co-situation), le choix a été fait de centrer la réflexion sur les conditions et processus d'implémentation de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) animées par le directeur d'école. Considérées dans notre recherche comme un objet frontière (Monod-Ansaldi et al., 2019), les CAPs se caractérisent par un mode de fonctionnement des écoles basé sur la collaboration des acteurs éducatifs autour de réflexions et d'activités centrées sur l'amélioration des apprentissages des élèves en lien avec leur développement professionnel (Isabelle et Martineau, 2017). Cinq stades marquent l'évolution des CAPs : la conscientisation, l'initiation, l'implantation, l'institutionnalisation et la socialisation (ibid.). Dans la recherche, la mise en place des CAPs est associée au choix d'un format (proposé par l'IEN) – constellation, constellation n+1, carte blanche et conférences – et d'un thème de formation par chacune des 40 écoles de la circonscription. Elle soulève nombre de questions relatives au rôle de chacun des acteurs éducatifs en lien avec la gestion des contraintes spécifiques à chaque école et des normes scolaires. Notre recherche vise d'une part à identifier comment les enseignants et les directeurs d'école s'emparent des formats de formation au sein de leur école et

*Intervenant
†Auteur correspondant: eleonore.mendiela@etu.univ-amu.fr
‡Auteur correspondant: fabienne.briere@univ-amu.fr

d'autre part comment les formatrices et l'IEN, accompagnés par les chercheures, soutiennent le développement des CAPs.

Notre ancrage théorique relève d'une approche ergonomique de tradition française référée aux théories de l'activité qui accorde une place centrale à l'agentivité transformative des acteurs ainsi qu'aux dimensions individuelles et collectives de l'activité (Sannino et al., 2016). Le dispositif méthodologique repose sur la mise en place de différentes communautés imbriquées, dont la modélisation a été négociée entre les chercheures et les acteurs de la circonscription durant la phase de co-situation : 1) la communauté école apprenante regroupant le directeur, les enseignants et un référent de circonscription auquel s'associe une chercheure ; 2) la communauté de circonscription élargie regroupant l'IEN, les formatrices, 6 directeurs d'école volontaires et les chercheures ; 3) le collectif de recherche élargi regroupant l'IEN, les formatrice et les chercheures. La méthode croise différentes traces issues : a) d'entretiens (semi-dirigés et d'auto-confrontation) réalisés avec les chercheuses et les pilotes impliqués dans la recherche ; b) d'enregistrements audios des réunions de travail collectif ; c) de traces écrites (diaporamas, échanges écrits, traces de la formation). L'analyse des différents corpus vise à identifier les processus individuels et collectifs à l'œuvre dans la construction des espaces réflexifs de la recherche collaborative (Bednarz et al., 2012) en lien avec les différents formats et thèmes de formation retenus par chaque école.

Les premiers résultats pointent l'importance de susciter l'adhésion des enseignants et de créer une vision collective au sein de la CAP, ce qui tend à définir le rôle pédagogique du directeur d'école et de l'accompagnement par les acteurs de la circonscription. Ils montrent un processus différentiel de construction de la CAP ancré sur un accompagnement ajusté des formatrices en fonction du contexte des écoles et des objets de formations investis. L'analyse des processus développés dans la communauté de recherche élargie met en évidence la circulation entre savoirs d'expérience et de la recherche nécessaires à la délimitation des objets étudiés ainsi qu'à la création des conditions favorables au développement des CAPs. Au-delà, les premiers résultats pointent les nécessaires articulations entre les différents acteurs impliqués dans les CAPs en lien avec les problématiques conjointes de soutien aux apprentissages des élèves et de développement professionnel des acteurs. Ils mettent en évidence les contours de la définition du rôle de directeur pédagogique, acteur central du déploiement de formations ajustées à l'échelle locale.

(1) Engagées depuis deux ans dans l'analyse des constellations dans le cadre du projet PIA3-Ampiric d'Aix-Marseille Université.

Références

Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F. et Zajc, L. S. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative: Le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, *14*, Article 14. https://doi.org/10.4000/ree.5894

Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel de acteurs de l'éducation.* Cnesco-Cnam.

IsaBelle, C. et Martineau Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, *43*(2), 84–118. https://doi.org/10.7202/10

Monod-Ansaldi, R., Vincent, C. et Aldon, G. (2019). Objets frontières et brokering dans les négociations en recherche orientée par la conception. *Éducation & Didactique*, *13*(2), 61-84. https://doi.org/10.7202/1081289ar

Sannino, A. Engeström, Y. et Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the Learning Sciences*, *25*(4), 599- 633. https://doi.org/10.1080/105084
Villani, C. et Torossian, C. (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques.* Paris, France : Ministère de l'Éducation Nationale. https://www.education.gouv.fr/21-mesures-pour-lenseignement-des-mathematiques-3242.

Mots-Clés: Communautés d'apprentissage professionnelles, formation continue, recherche collaborative

Le projet " École numérique" : une collaboration entre politique et recherche pour intégrer l'usage du numérique au sein des établissements scolaires

Noémie Joris *† [1,2,3], Lionel Biatour * ‡ [1,2,3], Sarah Higuet [1,2,3], Jean-François Céci§ [1,4]

[1] Université de Liège – Belgique
[2] UR EQUALE - Évaluation et Qualité de l'Enseignement – Belgique
[3] CRIFA - Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage – Belgique
[4] DSE - Département Sciences de l'Éducation – Belgique

Introduction

En Belgique francophone, le Projet appelé communément "École Numérique" (nommé PEN ensuite) a vu le jour en 2011, porté par le Service Publique de Wallonie (SPW). Bien qu'il ait évolué au fur et à mesure des années (passant de 30 à 679 projets sélectionnés pour 9 millions d'euros investis en 2020 (Reinders, 2021)), le PEN a toujours eu le même objectif, à savoir fournir aux établissements scolaires des équipements numériques capacitants et soutenir l'intégration des outils numériques au sein des pratiques pédagogiques.

Alors qu'il s'agit d'un projet issu du monde politique, une collaboration a été, dès le commencement, mise en place avec le monde de la recherche et, plus spécifiquement, via l'équipe de chercheurs du Centre de Recherche pour l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) de l'Université de Liège. Le service, actif au sein de divers projets de recherche-intervention visant à accompagner des réformes éducatives, à innover dans les pratiques pédagogiques et à évaluer des dispositifs de formation a ainsi contribué à la réponse aux appels à projets "École Numérique" de diverses façons.

Nous proposons, au travers de cette communication, d'étudier la méthodologie de cette recherche-intervention, la collaboration entre acteurs, le suivi et les résultats du PEN.

Cadre théorique et méthodologique

La recherche-intervention (Marcel, 2015 ; Broussal et Marcel, 2020) en sciences de l'éducation est une démarche qui combine recherche et intervention sur le terrain. Elle vise à produire des connaissances tout en accompagnant des transformations concrètes dans les pratiques éducatives.

*Intervenant
†Auteur correspondant: noemie.joris@uliege.be
‡Auteur correspondant: Lionel.Biatour@uliege.be
§Auteur correspondant: jf.ceci@uliege.be

Ce type de recherche est particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit de répondre à des demandes sociales ou institutionnelles de changement. Dès lors, elle se distingue par son approche participative et collaborative en impliquant généralement une contractualisation entre les chercheurs et les partenaires concernés, dont le politique, garantissant ainsi une reconnaissance mutuelle des contraintes et des objectifs1 du projet. L'objectif principal d'une recherche-intervention est ainsi d'articuler les visées heuristiques (production de connaissances), transformatives (changement des pratiques) et critiques (analyse des conditions et des effets des transformations).

La méthodologie de la recherche-intervention inclut plusieurs étapes clés dont : (1) la négociation de la demande, (2) la contractualisation, (3) la co-élaboration, (4) la mise en œuvre et (5) le suivi et accompagnement. Le PEN permet d'illustrer de façon concrète chacune de ces étapes et la façon dont les acteurs sont mutuellement influencés au fur et à mesure de leur réalisation.

Négociation de la demande : afin de recruter un partenaire scientifique pour collaborer dans la mise en œuvre du PEN, les politiques (le SPW et l'Agence du Numérique (AdN)) fonctionnent par marché publique. Les services de recherches intéressés répondent à l'offre et sont sélectionnés en fonction de leur expertise, de leur adéquation à la demande et du budget demandé. Une fois le service de recherche sélectionné, une réunion de "lancement" permet la définition des missions en regard du budget et du temps disponible pour leur réalisation. Les missions du CRIFA ont ainsi évolué au fur et à mesure des divers appels à projets.

Contractualisation : la mission définie, un contrat est signé entre le service de recherche et le commanditaire et une date de fin de mission est fixée.

Co-élaboration : un travail de collaboration s'est initié sur base de la signature de ce contrat. Une "Task force" est constituée rassemblant les représentants des politiques et de l'équipe de recherche. Celle-ci se réunit à différents moments-clés du projet.

Mise en oeuvre : les missions du CRIFA ont été différentes selon les années. Nous nous centrerons sur les projets des années 2019-2020-2021 qui ont vu le plus grand nombre de projets pédagogiques sélectionnés. De plus, ces trois années ont marqué la mise en place d'une recherche-intervention spécifique avec une participation du CRIFA à la fois en amont (sélection) et en aval (évaluation) de la politique d'équipement des écoles, permettant de porter un regard critique sur le travail réalisé.

Résultats (= suivi et accompagnement)

Quant aux résultats attendus par les commanditaires et obtenus par le CRIFA, ils seront discutés selon la typologie suivante : (1) résultats heuristiques (modèles explicatifs sur les pratiques éducatives et les dynamiques institutionnelles), (2) résultats transformatifs (amélioration ou transformation des pratiques pédagogiques et administratives dans les institutions éducatives partenaires) et (3) résultats critiques (étude des facteurs facilitant ou freinant les changements dans les pratiques éducatives, mesure des impacts des interventions sur les acteurs concernés).

En prenant appui sur le PEN 2019-2020-2021, nous illustrerons la façon dont une recherche-intervention portant sur l'intégration des outils numériques en éducation a pu être menée à bien, la manière dont les différents acteurs ont collaboré et dont les missions ont évolué. En plus de ce retour méthodologique, nous présenterons une partie des résultats obtenus lors de l'évaluation des projets mettant en lumière l'impact concret de cette recherche-intervention sur les pratiques éducatives et sur l'intégration du numérique en Belgique francophone.

Bibliographie

Broussal, D., Marcel, J.-F. (2020). Encyclopé-LEeE / Recherche-Intervention. Repéré sur https://revue.leee.online/index.php/info/encyclope-leee/recherche-intervention

Marcel, J.-F. (2015). La recherche-intervention par les sciences de l'éducation: Accompagner le changement ouvrage collectif. Éducagri éditions.

Reinders, S. (2021). Bilan 2011-2020 d'école numérique et du programme Digital Wallonia 4 Edu. Repéré sur https://www.digitalwallonia.be/fr/publications/bilan-du-programme-dw4edu/

Mots-Clés: recherche, intervention, numérique éducatif, politiques publiques

Le type de recherche " intervention-recherche " : un levier pour faire fructifier la collaboration chercheurs-praticiens en milieu scolaire

Carole Vejux * [1]

[1] ADEF. Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation. UR 4671 – Aix-Marseille Université. INSPE. Site Saint Jérôme. 52 Avenue Escadrille Normandie Niemen, 13013 Marseille – France

Dans le cadre du congrès de l'AREF (Liège, 7-9 juillet 2025), notre contribution s'insère dans le thème 4 " Collaboration terrain-formation-recherche ", et vise à éclairer l'objet de collaboration entre des chercheurs des sciences de l'éducation et de la formation et des praticiens du monde éducatif, en particulier en contexte d'établissement scolaire difficile. Notre enjeu consiste à mettre en corrélation les modalités d'un type de recherche " intervention-recherche " avec la dynamique collaborative, au centre des recherches dites participatives. Au sein des recherches collaboratives, il s'agit de concilier, dans un même mouvement, la recherche ayant pour visée d'éclairer la pratique et la formation des praticiens (Desgagné, 1998), une recherche " avec " plutôt que " sur " les praticiens (Desgagné et Bednarz, 2005).
Dans le cadre d'une étude cas (2017-2020), l'accompagnement s'est focalisé sur l'activité de l'équipe encadrante et, par effet d'intervention vertueuse, sur celle d'équipes enseignantes et éducatives du collège. L'intervention-recherche, au sens entendue par l'équipe ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education), vise à étudier le travail des professionnels en intervenant dans le milieu de travail, imprimer à celui-ci des transformations, en rendre compte aux intéressés, sujets à part entière et non objets eux-mêmes de la recherche, et pour finir accepter les interactions entre l'objet étudié et le déroulement de l'analyse (Amigues, Faïta & Saujat, 2004). La collaboration qui s'est instaurée, par l'action de l'intervention-recherche, produit un " milieu de recherche associé à un milieu de travail " (Oddonne, Rey & Briante, 1981) dans lequel le chercheur et le praticien s'engagent dans une co-analyse de la situation de travail, dans une " co-construction " de faits (Daniellou, 1995) remise en circulation par le chercheur auprès de praticiens.

Au cours des travaux menés, une relation de confiance réciproque entre chercheurs et praticiens a constitué une sorte de " mot de passe " inhérent à la qualité et la pérennité de la collaboration. En particulier, nous considérons que " la coopération ne peut pas fonctionner sans relations de confiance structurées par la référence à des règles et au respect des règles de travail " (Dejours & Gernet, 2012, p. 83). Dans une approche historico-culturelle, la théorie de l'activité conceptualisée par Engeström (2011) est au coeur de la démarche. Co-construite avec les professionnels du milieu étudié, à partir de traces prélevées du réel de leur activité, l'intervention vise le développement de l'activité individuelle et collective. La co-réflexion menée à propos de l'activité des praticiens rejoint le fait que " le développement professionnel implique l'enseignant comme personne, sa rationalité et sa subjectivité. En conséquence, la prise

*Intervenant

en compte des représentations ainsi que des problématiques et des besoins exprimés par celui-ci, ou définis en concertation avec lui, sont des voies prometteuses. ". (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p 148-149). L'intervention offre alors l'opportunité d'une transformation de leur expérience avec comme perspective un développement de leur activité par une diversification et un enrichissement du pouvoir d'agir (Clot, 1999, 2008).

Notre problématique vise à éclairer cette démarche de recherche qualitative et sa portée collaborative. En quoi le type de recherche " intervention-recherche " reposant sur une relation de confiance et sous-tendant des traces de développement de l'activité des praticiens constitue-t-elle une modalité de collaboration fructueuse entre chercheurs et professionnels de l'éducation ?

Nous montrerons d'une part comment le cadre d'intervention reposant sur un ensemble théorico-méthodologique inhérent à l'ergonomie de l'activité et de la clinique de l'activité a structuré avec confiance la collaboration chercheur-professionnels au sein d'une équipe encadrante et enseignante en REP+. En effet, les aspects explicites et évolutifs relatifs à la mise en œuvre méthodologique ont contribué à renforcer la relation de confiance entre chercheurs et praticiens. Les contours du cadre méthodologique ont permis notamment une co-analyse des traces recueillies, une mise en lumière de collaborations étroites entre acteurs, en particulier des recherches collaboratives au sens de Vinatier & Morissette, 2015.

D'autre part, les résultats et effets produits sur la collaboration même et sur l'activité et le développement individuel et collectif des praticiens seront mis en évidence à l'échelle de l'établissement. Des résultats montrent que la considération de la subjectivité de l'encadrant(e) apporte un soutien à la collaboration d'équipe. Hubault (2013) rappelle que l'encadrant éducatif mobilise en effet sa sensibilité pour comprendre, soutenir et évaluer l'activité individuelle et collective de ses personnels. La notion de développement de conscience au sens de Guay et Gagnon (2020) est intéressante à considérer, étroitement liée aux compétences et valeurs collectives et individuelles sous-jacentes.

Dans une dynamique de formation tout au long de sa vie, ne pourrait-on pas pas envisager ces recherches, comprenant des modalités d'interventions qualitatives, comme constitutives d'une " formation continue collaborative " à la faveur de tout professionnel de l'éducation dans une institution scolaire donnée ?

Eléments de bibliographie :

Amigues, R. Faïta, D. Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: Une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 41-44.

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

Desgagné, S. Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche " avec " que " sur " les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, *31* (2), 245-258.

Guay, M.-H. Gagnon, B. (2020). Esquisse d'une théorie constructiviste-développementale du leadership en éducation. Actes du symposium *L'influence des chefs d'établissement d'enseignement : Activité, pouvoir et développement* tenu dans le cadre du colloque international de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF) 2019. Bordeaux, France.

Hubault, F. (2013). Le travail de management. *Travailler*, *29*, 81-96.
Vinatier, I. Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Car-*

refours de l'éducation, 2015/1 no 39, pp. 137-170.

Mots-Clés: intervention recherche, développement de l'activité, relation de confiance

Les effets formatifs et transformatifs des recherches-actions collaboratives menées par et avec des professionnel.les des métiers de la relation

Pascal Fugier * [1,2]

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

Ce symposium s'inscrit dans le quatrième thème de ce prochain congrès AREF, consacré aux collaborations entre le terrain, la formation et la recherche. Il s'attache plus particulièrement à la question des effets formatifs et transformatifs des recherches-actions collaboratives menées par et avec des professionnel.les des métiers de la relation, dans le cadre de leurs activités professionnelles d'une part (dispositifs de recherche-action ou de recherche-action-formation collaboratives qui interviennent - "viennent entre" - dans l'exercice même de leur métier), ou dans le cadre d'une formation universitaire (reprise d'étude universitaire de niveau master, en formation continue, avec implication des apprenant.es dans des travaux de recherche mais aussi des projets collectifs et dispositifs d'accompagnement inspirés par la mise en oeuvre d'une démarche de recherche).
Nous entendons par recherches-action la mise en œuvre de dispositifs de recherche qui s'inscrivent dans une double visée : celle de transformer la réalité et de produire des connaissances concernant cette réalité (Hugon et Seibel, 1988, p. 13). De cette définition préalable peut être dégagée une multiplicité de visées transformatives, qui peuvent être isolées ou s'enchevêtrer, selon qu'il s'agit, pour reprendre la typologie proposée par Bourassa (2015), de recherches-actions techniques (centrées sur la résolution de problèmes) et/ou pratiques (attachées à la compréhension et transformation des pratiques) et/ou critiques/émancipatrices (attachées à développer la pensée critique et à susciter des processus de conscientisation).

Le caractère collaboratif des recherches-actions tient quant à lui au fait que cette double visée (de transformation de la réalité et de production de connaissances) est poursuivie par un "faire de la recherche avec" ou encore un "travailler ensemble" (Monceau, 2015, p. 21), qui peut néanmoins prendre des formes et s'opérer dans des degrés très divers. On peut de nouveau ici se référer à l'élaboration de typologies. Gilles Monceau nous invite à ce propos à questionner les multiples configurations que peut prendre chaque dispositif selon la façon dont sont juxtaposées ou à l'inverse recoupées trois principales visées : celle de transformer la réalité, celle de développer une réflexivité collective et celle de co-construire des connaissances scientifiques, notamment par la mise en circulation et le croisement de plusieurs savoirs : académique, pratiques et expérientiels (Rhéaume, 2007). Anne Jorro (2007) insiste à ce propos sur le fait qu'une recherche-action menée collaborativement implique la co-construction de savoirs entre chercheurs et praticiens,

*Intervenant

au service de pratiques professionnelles et de connaissances applicables. C'est dans un tel cadre qu'elle peut favoriser l'engagement de divers champs professionnels à travers un processus dynamique de réflexion et d'action, intégrant les diverses perspectives des acteurs pour résoudre des problèmes concrets. Nous pouvons retenir de ces remarques préalables que la mise en œuvre de dispositifs de recherche-action collaboratives soulève, entre autres, la question de la place, (pré)dominante ou dominée, de différentes visées (transformatives, réflexives, scientifiques...).

Les communications proposées dans ce symposium seront notamment l'occasion d'interroger ces définitions. Car si chaque dispositif de recherche ou de formation qui seront présentés et discutés s'inscrivent effectivement dans le champ des recherches-actions collaboratives (Les chercheurs ignorants, 2015), une relative incertitude demeure dans leur définition, de par les écarts entre leurs conceptions et mises en oeuvre, mais aussi de par les différentes significations que chaque acteur concerné peut donner à ce type de dispositif.

Ce qui nous amène à préciser quel.les professionnel.les des métiers de la relation sont impliqué.es dans les dispositifs de recherche et de formation traités dans ce symposium et dans quelle mesure leur professionnalité s'y trouve engagée : ils exercent dans les secteurs éducatif, social/médico-social ou sanitaire, en première ligne auprès du public accompagné (enseignants, travailleurs sociaux, soignants, formateurs...) ou en "seconde ligne" (cadres pédagogiques, responsables de service, directeurs d'établissement...). Or, ces professionnel.les font face à divers défis qui peuvent bousculer leurs pratiques et cultures professionnelles, voire les malmener (Demailly, 2008; Cifali et Périlleux, 2012; Doucet et Viviers, 2016) : crise de l'attractivité, tournant gestionnaire inspiré par la nouvelle gestion publique, injonctions à la participation des publics, au décloisonnement intersectoriel et intermétiers...

Ce sont donc dans ces contextes d'exercice complexes, ambigus et souvent contraints qu'ils sont amenés à " faire de la recherche ", " être en recherche " et " se mettre en recherche " (Les chercheurs ignorants, 2015). Confronté.es à de tels défis, une des questions qui sera traitée dans ce symposium sera d'interroger dans quelle mesure l'implication de professionnel.les dans des espaces de réflexivité et de recherche dans le cadre de dispositifs de formation ou de recherche collaborative permet de mettre des mots, du sens et de mettre au travail ce qui les met à l'épreuve dans l'exercice de leur métier? Par ailleurs, un premier effet transformatif des recherches-actions collaboratives "sur eux" et leur champ professionnel pourra aussi être repéré et questionné à ce propos : en tant que ces dispositifs peuvent accompagner ou entraîner des transitions professionnelles et (re)professionnalisations - *i.e.* des transactions identitaires entre le sujet et son environnement de travail (Wittorski, 2008) - impliquant une redéfinition des objectifs, valeurs, et méthodes en jeu dans un champ professionnel. Ces redéfinitions peuvent mener à des transformations de pratiques se traduisant en approches, interventions ou méthodes d'accompagnement innovantes. *In fine*, les recherches-actions collaboratives peuvent également mener au développement de son sentiment de compétence (Guichard, 2022) et de ses motivations, en valorisant et développant l'expertise des participants, à la croisée d'un ou plusieurs domaines de recherche et d'un ou plusieurs milieux professionnels.

Dans un second temps, nous interrogerons l'organisation et les modalités de travail entre (enseignants-)chercheurs et professionnel.les, avec quelles incidences sur leur place, leur participation (à quoi prennent-ils.elles part effectivement et comment?). Mais cela dans la perspective de mieux saisir non pas uniquement en quoi cela peut constituer des leviers à leur engagement dans le dispositif mais aussi exercer des effets transformatifs, "sur le champ" (durant sa mise en œuvre) et "dans l'après-coup" (dans les mois et années qui suivent). Ce faisant, seront interrogées autant la capacité des dispositifs de recherche collaborative à développer l'intelligence que des professionnel.les peut avoir des situations auxquelles ils font face et à en produire des savoirs, que leur capacité à utiliser, traduire et transférer ces savoirs dans l'exercice de leur métier, ailleurs que dans "l'ici et

le maintenant" de la recherche et de la formation (Fernagu-Oudet, 2004). Des effets transformatifs qui posent notamment comme condition de possibilité la capacité des dispositifs de recherche et de réflexivité à dépasser la juxtaposition et le cloisonnement des savoirs (Pentecouteau, 2012).

Ce symposium s'inscrit dans la continuité de nombreuses publications qui rendent compte et questionnent plusieurs impacts que peuvent exercer les recherches collaboratives et les espaces de mise en réflexivité sur les pratiques professionnelles. Les effets transformatifs sont souvent pensés en termes de développement professionnel, d'expertises et de construction de connaissances (Morrissette et al., 2017). Ceci étant dit, si de tels dispositifs engagent des processus réflexifs qui peuvent être sources de développement du pouvoir d'agir et d'émancipation pour les professionnel.les qui y sont impliqué.es, demeure l'enjeu de leur essaimage et inclusion au sein de leurs organisations respectives. *Quid* par conséquent des effets transformatifs de tels dispositifs sur des environnements de travail, dans quelle mesure ils participent à l'émergence ou la consolidation d'environnements de travail capacitant et d'organisations réflexives (Herreros, 2007) ?

Problématique générale :

La problématique traitée de ce symposium peut être déclinée en trois principaux axes de recherche :

1. L'organisation et la division du travail dans des dispositifs de réflexivité et de recherche collaborative

2. La dialectique entre recherche et professionnalisation

3. Les effets de ces dispositifs sur le pouvoir d'agir des professionnel.les et leurs environnements de travail.

Déclinaison de la problématique générale dans les trois communications :

Cette problématique serait traitée dans les trois communications proposées dans ce symposium :

- *Quand des professionnel.les en reprise d'études prennent part à des dispositifs de réflexivité et de recherche : ce que " ça " peut faire et ce qu'ils peuvent en faire.*

- *La co-construction et co-analyse de données avec des professionnel.les : des configurations multiples aux effets multiples.*

- *Faire équipe mixte et faire circuler les savoirs dans un dispositif de recherche-formation collaborative aux effets transformateurs sur les professionnel.les concerné.es et leur organisation.*

Bibliographie

Bourassa, B. (2015). Recherche(s)-action(s) : de quoi parle-t-on ? Dans Les chercheurs ignorants, *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (p. 32-35). Rennes : Presses de l'EHESP.

Cifali, M. et Périlleux, T. (dir.) (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques.* Paris : L'Harmattan.

Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Doucet, M-C. et Viviers, S. (2016). *Métiers de la relation. Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail.* Québec : Presses universitaires de Laval.

Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche & Formation.* 46, 117-135.

Guichard, J. (2022) . Sentiment de compétence (Self-efficacy belief) Dans Guichard, J. et Huteau, M. (dir.). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés* (p. 397 -400). Paris : Dunod.

Herreros, G. (2012). Vers des organisations réflexives : pour un autre management. *Nouvelle revue de psychosociologie.* 13, 43-58

Hugon M-A et Seibel C. (1988). *Recherches impliquées – Recherches action. Le cas de l'éducation.* Bruxelles : De Boeck université.

Jorro, A. (2007). L'alternance recherche - formation - terrain professionnel. Recherche et formation. 54. EN ligne : http://journals.openedition.org/rechercheformation/938

Les chercheurs ignorants (2015). *Les recherches-actions collaboratives.* Rennes : Presses de l'EHESP.

Monceau, G. (2015). La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. Dans Les chercheurs ignorants, *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (p. 21-31). Rennes : Presses de l'EHESP.

Morrissette, J. ; Pagoni, M. et Pepin, M. (dir.) (2017). Les recherches collaboratives en éducation et en formation : référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. *Phronesis.* 6(1-2).

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.* 28(1); En ligne http://journals.openedition.org/ripes/605

Rhéaume, J. (2007). L'enjeu d'une épistémologie pluraliste. Dans V. de Gaulejac, P. Roche et F. Hanique (dir.). *La sociologie clinique* (p. 57-74). Toulouse : Érès.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs.* 17, 9-36

Communication 1

Quand des professionnel.les en reprise d'études prennent part à des dispositifs de réflexivité et de recherche : ce que " ça " peut faire et ce qu'ils peuvent en faire

P. Ballion et G. Isaac

Notre communication aborde la question des effets (trans)formatifs que peuvent exercer des formations universitaires adressées à des professionnel.les et du transfert de connaissances acquis en formation qui peuvent s'opérer dans leurs milieux de pratique. Pour cela, nous proposons une analyse croisée de deux parcours de formation. Il s'agit en l'occurrence de deux parcours de master MEEF proposés par l'INSPE de l'Académie de Versailles au sein de sa mention PIF (Pratiques

et Ingénierie de la Formation) : le parcours EPDIS (Encadrement, Pilotage et Développement en Intervention sociale) et le parcours IFAR (Ingénierie de la Formation et de l'Accompagnement dans les métiers de la Relation). Ce dernier parcours a été l'objet d'une réingénierie. Son ouverture est récente (septembre 2023) et fait suite à un repositionnement de l'offre de formation jusqu'alors proposé dans le cadre d'un parcours de master FFAP (Formation de Formateurs à l'Accompagnement Professionnel). La recherche que nous menons est en cours (2024-2025). Notre communication sera donc située dans sa phase de finalisation.

Cette recherche s'adresse aux diplômé.es de ces masters depuis l'année universitaire 2020-2021, ce qui correspond donc à 4 promotions de diplômé.es du master EPDIS, 3 promotions de diplômé.es du master FFAP et une promotion de diplômé.es du master IFAR. L'équipe de recherche est constituée de deux enseignants-chercheurs co-responsables du master IFAR et membres de l'équipe pédagogique du master EPDIS, d'un enseignant-chercheur contractuel membre de l'équipe pédagogique du master IFAR et d'un professionnel diplômé du master IFAR.

Pour ce qui est du profil des diplômé.es, ce sont des professionnel.les des métiers de la relation exerçant au sein des secteurs éducatif, social/médico-social et sanitaire. Ils occupent principalement des fonctions d'encadrement et direction de services et établissements concernant les diplômé.es du master EPDIS, tandis que les diplômé.es des master FFAP et IFAR exercent principalement des fonctions d'enseignants, formateurs et cadres/directeurs pédagogiques, auxquels se joignent aussi un personnel d'encadrement ou de direction.

Dans le cadre de cette communication, Il ne s'agit pas d'étudier dans leur globalité ces deux formations, mais de questionner les effets que peuvent exercer leurs principaux dispositifs de formation, dans lesquels les apprenant.es conduisent des projets collectifs, expérimentent des dispositifs d'accompagnement ou mènent des travaux de recherche. Concernant les diplômé.es des master FFAP/IFAR, nous allons ainsi revenir sur : 1/ leur expérimentation de trois dispositifs d'accompagnement (projet collectif d'ingénierie de l'accompagnement ; dispositif d'analyse des pratiques ; dispositif d'accompagnement au changement) ; 2/ et leur expérimentation de deux dispositifs de recherche (recherche-intervention collective "flash" exercée "hors les murs" de la formation durant une journée ; réalisation d'un mémoire individuel de recherche et sa soutenance). Concernant les diplômé.es du master EPDIS, nous nous centrons sur : 1/ leur mise en œuvre de projets collectifs international (incluant un voyage d'études international) ; 2/ et leurs expérimentations de deux dispositifs de recherche (une enquête exploratoire collective et la réalisation d'un mémoire individuel de recherche et sa soutenance).

La méthodologie de recherche repose : 1/ sur la passation d'un questionnaire adressé aux étudiant.es diplômé.es durant l'automne 2024. Il porte sur les connaissances et compétences qu'ils estiment avoir acquises ou renforcées pendant leur formation, l'adéquation de cette dernière avec leurs expériences, savoirs, préoccupations et enjeux professionnels et la possible évolution de leurs postures, activités et implications professionnelles suite à leur formation ; 2/ sur la conduite d'entretiens collectifs auprès de deux groupes de diplômé.es, rencontrés séparément à plusieurs reprises puis réunis lors d'une séance collective de restitution et de synthèse finale. Ce volet qualitatif permet de davantage appréhender les "traces" laissées par les différents temps forts de la formation "sur le champ" et dans "l'après-coup". Les effets exercés par ces dispositifs de formation étant appréhendés sur trois axes : les effets sur soi (ce que j'ai appris/mieux compris sur moi, ce qui s'est transformé "en moi") ; les effets sur ses pratiques professionnelles (ce que j'ai appris/mieux compris sur mon métier, mon champ professionnel, ce qui s'est transformé dans ma pratique professionnelle, mes façons de faire et d'être...) ; les effets sur mon environnement professionnel (l'essaimage de ma formation sur la vie de mon organisation, ses projets, ses modalités de fonctionnement...).

Par cette démarche de recherche, nous viendrons donc interroger l'implicite de la formation concernant ses effets transformatifs sur les professionnels. Nous voulons pouvoir identifier le changement, les dynamiques perçues et les retombées sur leurs pratiques. Nous tenterons d'appréhender par une analyse transversale des discours et des thèmes véhiculés par les dispositifs vécus en formation, un double mouvement : le premier s'intéresse aux processus par lesquels les finalités poursuivies au travail s'imprègnent de leurs vécus et des savoirs construits en formation, notamment par un croisement entre des savoirs pratiques et académiques ; le deuxième permet de questionner et d'analyser les paradoxes entre la demande de formation et les besoins du terrain. Enfin, nous souhaitons comprendre comment et en quoi la formation vécue par ces professionnels est un levier d'émancipation et de développement de leur pouvoir d'agir. Un des enjeux que soulève cette recherche étant de saisir dans quelle mesure ces expériences de formation peuvent être vectrices de réflexivité non seulement à l'échelle de l'apprenant (comme praticien réflexif ou praticien chercheur) mais aussi à l'échelle de l'organisation (comme organisation réflexive, apprenante ou instituante).

Mots-clés

Professionnalisation ; Transfert de connaissances ; Réflexivité

Bibliographie

Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche & Formation*. 46, 117-135.

Monceau, G. (2013). Institutionnalisation de la réflexivité et obstacles à l'analyse de l'implication. Dans Béziat, Jacques (dir). *Analyse de pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* (p. 21-32). Paris : L'Harmattan.

Tardif Bourgoin, F. (2022). Les effets transformatifs d'une initiation à l'EDE sur la pratique de l'ingénieur pédagogique : Formation, Recherche, Accompagnement. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*. 24(2), 96-106.

Communication 2

La co-construction et co-analyse de données avec des professionnel.les : des configurations multiples aux effets multiples

J. Doctobre et S. Valentim

Cette communication prend appui sur la réalisation d'une recherche-action collaborative menée avec des professionnel.les et publics accompagnés en protection de l'enfance, pendant deux ans (2023-2024). Elle réunit dans son comité de pilotage la directrice des études et trois cadres pédagogiques d'un centre de formation en petite enfance, un enseignant-chercheur ainsi que des travailleurs sociaux et cadres de plusieurs associations de protection de l'enfance de la région des Hauts de France. Cette recherche-action collaborative vise à mieux comprendre en quoi la parole des enfants et des parents peut constituer un tremplin à leur pouvoir d'agir. Ce questionnement de départ a conduit le comité de pilotage de cette recherche à explorer ce qui se joue et qui pose problème dans l'expression et la prise en compte de la parole des personnes concernées, en identifiant certains de leurs freins et leviers.

Le dispositif de recherche s'est d'abord traduit par l'animation de trois ateliers d'écriture et d'échange proposés à trois groupes de professionnel.les référent.es intervenant dans des services

et établissements de protection de l'enfance. Ces ateliers d'écriture, animés par une cadre pédagogique, ont donné lieu à la rédaction de 47 textes et écrits réflexifs par les professionnel.les. Une séance de restitution, adressée à l'ensemble du comité de pilotage et des professionnel.les impliquée.es dans le dispositif de recherche a été proposée (en janvier 2024). En parallèle, trois étudiantes en formation ont réalisé un travail de recherche dans le cadre de leur formation. Leurs travaux de recherche ont été inclus dans le corpus d'enquête et se sont joints aux résultats et pistes dégagés des ateliers d'écriture pour déterminer les axes investigués dans la collecte de données qui a été menée durant le printemps et l'été 2024. Durant cette période, l'équipe de recherche (composée de la directrice d'étude, des 3 cadres pédagogiques et de l'enseignant-chercheur) : - a mobilisé une approche ethnographique à travers l'observation et la participation à 9 situations ou activités collectives (atelier " crêpes ", " cuisine ", " jeux extérieurs ", " fête " du service, barbecue, conseil de parents...) ; - et a mené douze entretiens auprès de parents.

Tout comme les ateliers d'écriture, une séance de restitution a été proposée à l'ensemble du comité de pilotage et des professionnel.les concerné.es en octobre 2024, poursuivi d'autres temps de restitution et d'échange dans une modalité distancielle jusqu'à la fin de l'année 2024. Ces temps de restitution ne consistent pas uniquement à faire un état des lieux de la recherche mais constituent des occasions pour " travailler " sa matière première : les données de terrain collectées. Ils sont donc aussi investis comme des temps d'analyse partagée entre les chercheurs, cadres pédagogiques et professionnels.

Ce sont précisément les divers temps d'échanges et situations d'interactions entre chercheurs et professionnel.les dans le cadre de cette recherche-action collaborative sur lesquels nous souhaitons nous centrer dans cette communication. Tout d'abord pour en repérer les configurations spécifiques, entre d'un coté des situations d'interactions sur leurs lieux d'exercice professionnel, lorsque la recherche s'immisce dans le fonctionnement d'un service et vise à s'inclure dans leurs activités d'accompagnement éducatif (soit les données à caractère ethnographique) ; et de l'autre côté, des temps d'échanges et de travail collaboratif proposés dans un espace-temps tiers (co-animation d'ateliers d'écriture et de séances de restitution et de co-analyse des données collectées au fil de l'eau au sein du centre de formation ou dans des modalités distancielles). C'est aussi bien la question de la place de l'activité de recherche dans ces différentes configurations qui se pose (prédominante ou au second plan vis-à-vis des activités professionnelles ?) que celle qu'y prenne chaque catégorie d'acteurs (travailleurs sociaux/cadres de secteur ; cadres pédagogiques/directrice d'étude ; enseignant-chercheur). Dans quelle mesure les professionnel.les " jouent le jeu " de la recherche, ou vont le déjouer ou encore en contourner les règles (se détourner la commande) ?

Ainsi, lorsqu'ils sont invités à dégager des thèmes, questions ou hypothèses de recherche à partir de la lecture d'extraits d'entretien ou données d'observation, quelles postures sont-ils amenés à adopter ? Quelles réactions cela peut-il susciter de leur part, notamment quand ils se trouvent confrontés à des extraits d'entretiens ou à des comptes-rendus d'observation réalisés par l'équipe de recherche qui suscitent étonnement, doute voire un franc désaccord ? Sur quoi prennent-ils appui quand il s'agit d'interpréter et analyser les données collectées ? Si les professionnel.les mobilisent principalement leurs vécus et savoirs acquis dans le cadre de l'exercice de leur métier, quelle rencontre s'opère entre leurs savoirs et des savoirs plus académiques que vont notamment " mettre en circulation " l'équipe de recherche ? De multiples configurations transparaissent à ce propos, entre un savoir académique mis au service des savoirs pratiques, sa mise entre parenthèses mais aussi sa mainmise... Ce qu'on peut aussi entrevoir comme autant d'effets que peut exercer le dispositif de recherche et les savoirs académiques qui y circulent, selon qu'ils se conforment, donnent une forme ou plutôt déforment voire apparaissent informes (impropres, indéfinissable, brouillon...) vis-à-vis des vécus, représentations ou savoirs acquis par les professionnel.les.

Mots-clés

Pouvoir d'agir ; Restitution ; Croisement de savoirs

Bibliographie

Bonny, Y. (2015). Les recherches partenariales participatives : ce que chercher veut dire. Dans *Les chercheurs ignorants. Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (p. 36-43). Rennes : Presses de l'EHESP.

Gilliot, É. & Le Bossé, Y. (2022). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC) : illustration de son application dans le cadre du Logement d'abord. Dans : Nicolas Chambon éd., La politique du Logement d'abord en pratique (pp. 177-184). Presses de Rhizome.

Godrie, B. (2017). Rapports égalitaires dans la production des savoirs scientifiques: L'exemple des recherches participatives en santé mentale. *Vie sociale*, 20, 99-116.

Communication 3

Faire équipe mixte et faire circuler les savoirs dans un dispositif de recherche-formation collaborative aux effets transformateurs sur les professionnel.les concerné.es et leur organisation

V. Debaize, A. Glauzy et A. Montlahuc

Afin d'interroger les places et contributions respectives des chercheurs.euses et professionnel.les engagé.es dans une recherche collaborative et les effets transformatifs que celle-ci peut exercer sur les professionnel.les, notre communication prendra appui sur une recherche-formation collaborative en cours, débutée en mars 2024, qui a pour objet et visée " la transformation de la formation en travail social par l'alternance intégrative et la diversification pédagogique ". Cette recherche-formation collaborative rassemble une équipe de recherche mixte composée de sept formateurs/cadres pédagogiques d'un établissement de formation au travail social (EFTS), sous la coordination scientifique d'une formatrice-chercheuse et d'un enseignant-chercheur, membres d'un même laboratoire mais investissant la recherche scientifique depuis deux places différentes (un EFTS pour l'une, l'université pour l'autre).

Cette recherche-formation collaborative comprend plusieurs phases. Elle a débuté par la mise en œuvre d'un diagnostic partagé, afin de repérer les freins et leviers au développement de l'alternance intégrative. À partir de ce diagnostic a été co-construit puis expérimenté un jeu qui associe alternants, tuteurs et formateurs/enseignants. Elle visera, au final, à dégager des enseignements afin de concevoir des guides de bonnes pratiques et des programmes de formation.

Notre communication se situera au terme de la seconde phase de cette recherche-formation collaborative et visera à rendre compte et questionner :

- dans quelle mesure l'organisation du travail, le climat mais aussi l'ouverture d'espaces interstitiels au sein de ce groupe de recherche ont favorisé la " fabrique " (Fustier, 2012) de cette équipe mixte ? Un des enjeux qu'a d'emblée soulevé ce groupe de travail a été de parvenir à " faire connaissance " et " faire équipe " de recherche mixte dans un dispositif de recherche-formation émergent au sein d'un EFTS qui hérite d'une identité centrée sur la formation plutôt que la recherche et qui se constitue donc avant tout d'équipes pédagogiques (et non pas d'équipes

de chercheurs ou formateurs-chercheurs) ;

- dans quelle mesure l'aménagement du travail mené dans ce groupe de recherche sous la forme d'espaces de co-construction, circulation et croisement de savoirs pratiques et académiques (Rhéaume, 2007) ont favorisé la participation des cadres pédagogiques ? Un des principaux enjeux méthodologiques de ce groupe de recherche étant de ne pas se réduire à la juxtaposition de catégories d'acteurs détentrices chacune d'une forme de savoir, liant le savoir académique aux chercheurs et le savoir pratique aux cadres pédagogiques (majoritairement anciens travailleurs sociaux). C'est bien l'hybridation de savoirs non seulement entre chaque membre du groupe de recherche mais dont chaque acteur impliqué est lui-même porteur qui est visée ;

- et enfin, dans quelle mesure leur implication dans ce groupe de recherche et l'instauration de temps et espaces de réflexivité (Herreros, 2012) ont exercé des effets transformatifs sur leurs représentation de la pratique de la recherche, mais aussi sur leur identité professionnelle et leur place au sein de leur organisation (un centre de formation au travail social) ? Un des enjeux stratégique dans lequel est impliqué ce dispositif de recherche-formation collaborative étant de participer au développement de recherches intégrées à la formation des travailleurs sociaux, dans une logique ascendante qui part des préoccupations des formateurs, cadres pédagogiques et apprenants, tout en veillant à prévenir plutôt qu'à gérer certains risques que peut induire l'intégration de la recherche dans un EFTS - comme l'émergence d'une " élite " de formateurs chercheurs, délaissant à d'autres catégories de personnel le " sale boulot " administratif (admissions pédagogiques, gestion des plannings...).

Pour cela, nous nous appuierons sur les données collectées à travers un questionnaire transmis à chaque cadre pédagogique du groupe de recherche et qui a donné lieu, par la suite, à la conduite d'un entretien collectif. S'ajoutent à cela des données collectées à partir des échanges menés dans le cadre de temps d'analyse réflexive partagée avec l'ensemble des membres du groupe de travail durant diverses réunions de travail (qui se sont déroulées en moyenne toutes les 6 semaines). Est aussi inclus l'étude d'un corpus d'écrits réalisés par chaque membre du groupe de travail et déposés dans un outil de travail collaboratif en ligne, qui s'est révélé facilitateur du " faire équipe " et pour y " faire circuler " des savoirs hybrides.

Mots-clés

Faire équipe ; Croisement des savoirs ; Réflexivité

Bibliographie

Fustier, P. (2012). L'interstitiel et la fabrique de l'équipe. *Nouvelle revue de psychosociologie*. 14, 85-96.

Herreros, G. (2012). Vers des organisations réflexives : pour un autre management. *Nouvelle revue de psychosociologie*. 13, 43-58

Rhéaume, J. (2007). L'enjeu d'une épistémologie pluraliste. Dans V. de Gaulejac, P. Roche et F. Hanique (dir.). *La sociologie clinique* (p. 57-74). Toulouse : Érès.

Mots-Clés: Transfert de connaissances, Croisement de savoirs, Réflexivité

Les enseignants et leurs élèves exilés : pratiques de classe, pratiques de terrain.

Isabelle Rigoni * [1,2]

[1] Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la. Recherche – France
[2] Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la. Recherche – France

La catégorie " élèves allophones nouvellement arrivés " (EANA) représentait, sur l'année scolaire 2022-2023 en France, un peu plus de 90 000 individus, soit 0,9% des élèves scolarisés dans le secteur public ainsi que dans le secteur privé conventionné. Depuis les premières enquêtes menées par la DEPP sur ce public en 2014-2015, le nombre d'EANA scolarisés n'a cessé d'augmenter, la hausse de la dernière période étant estimée à 16%. Un nombre important d'établissements scolaires est ainsi concerné par la problématique de l'accompagnement de ces élèves, nouvellement arrivés en France et expérimentant pour la première fois son système scolaire (même si 82% d'entre eux ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine ainsi que parfois dans des pays de transit, essentiellement en Europe du sud). Si la répartition des EANA sur le territoire national est assez contrastée et obéit à des logiques propres à la fois à l'historicité des dynamiques migratoires et à la répartition des jeunes (notamment mineurs non accompagnés) et des familles (notamment en demande d'asile) sur les différents territoires, toutes les régions sont concernées, aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural (Clavé-Mercier & Schiff, 2018).
La prise en compte des besoins éducatifs particuliers et la mise en œuvre du paradigme de l'inclusion sont intervenus plus tardivement en France que chez certains de ses voisins européens, particulièrement pour les EANA qui ont longtemps été scolarisés en classes spéciales (CLIN et CLA). La circulaire n○ 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à la scolarisation des EANA a sensiblement modifié les pratiques en préconisant l'inscription des élèves en classe ordinaire avec la possibilité de bénéficier, au titre de la compensation de leurs besoins particuliers, d'un dispositif leur permettant d'acquérir des connaissances en langue française. En effet, l'Éducation nationale considère prioritairement les besoins particuliers des EANA comme étant liés à la langue, faisant de celle-ci l'alpha et l'omega d'une inclusion réussie (Armagnague, 2019). Pourtant, bien d'autres problématiques impactent les populations juvéniles en situation de migration, comme l'obtention de papiers garantissant la régularité de leur séjour (titres de séjour, protection internationale), l'hébergement (alors qu'un nombre grandissant de familles sont en grande précarité de logement voire à la rue, avec un doublement du nombre de mineurs scolarisés vivant en bidonvilles entre 2018 et 2023, Dihal 2023), l'accès aux soins (notamment psychologiques), l'alimentation (alors qu'une proportion notable d'enfants de familles défavorisées ne sont pas inscrits à la restauration scolaire, Cnesco 2017). À mesure de l'augmentation du nombre des EANA d'une part et du durcissement des politiques relatives à l'immigration et au séjour d'autre part, ces problématiques sociales s'invitent de plus en plus en milieu scolaire, impactant à la fois la scolarité des élèves (Armagnague *et al.*, 2021) et le travail des professionnels (Mendonça Dias, Azaoui & Chnane-Davin, 2020).

*Intervenant

Pour mieux appréhender ces mutations et leurs conséquences tant sur le métier d'élève que sur celui de professeur, nous avons travaillé ces dix dernières années dans le cadre de plusieurs programmes de recherche, en expérimentant des méthodes collaboratives. Lors des sessions menées auprès des élèves, plusieurs outils méthodologiques ont été utilisés, faisant appel aux méthodes visuelles (images et créations plastiques), à l'écriture (scenarii de bande dessinée et de court métrage) et aux arts vivants (théâtre et clown forum). Ces méthodes ont privilégié un travail en binôme (chercheur et enseignant) ou en trinôme (chercheur, enseignant, artiste).

Dans un premier temps, nous proposons de faire état de ces expérimentations méthodologiques, menées pas à pas avec les enseignants et, le cas échéant, des artistes. Nous aborderons l'organisation du travail entre les différentes parties prenantes, en particulier lors des réunions en amont (préparation des séances collaboratives), du déroulé des séances (chaque adulte en présence ayant un rôle défini) et enfin du bilan analytique des séances. À chaque fois, il s'est agi non seulement de favoriser la participation des enseignants mais de partager la co-construction de la recherche-action dans leur classe. Parfois, cela n'a pas été sans difficulté, étant donné le caractère sensible du sujet des migrations.

Dans un second temps, nous proposons de rendre compte de la façon dont les résultats de ces recherches ont été exposés et travaillés lors de sessions de formation pour les enseignants de dispositifs ou de classes ordinaires, accompagnant des EANA. Nous aborderons quelques aspects de la place de la recherche dans la formation initiale et continue des enseignants. En partant du constat du peu de place accordée aux situations et à l'inclusion des élèves en situation de migration dans les formations de l'Éducation nationale en France ; en constatant également que les enseignants intervenant dans les dispositifs compensatoires pour les EANA (UPE2A(1) et autres cursus avec soutien linguistique) ne sont pas tenus d'être détenteurs d'une certification en français langue seconde ; nous donnerons quelques contre-exemples des actions qui peuvent être menées dans le cadre de la formation continue des enseignants. Nous nous appuierons d'une part sur les activités menées à l'INSEI dans le cadre des MFIN(2) (MFIN recherche et MFIN Éducation, migration, itinérance) et du DDEEAS(3) ; et, d'autre part, sur notre participation à des journées de formation organisées par l'Éducation nationale ou encore par les syndicats.

Bibliographie

Armagnague Maïtena (2019), " La "boite noire" de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants ", *Migrations Société*, n○176, p.33-47.

Armagnague Maïtena, Cossée Claire, Mendonça Dias Catherine, Rigoni Isabelle, Tersigni Simona (dir.) (2021), *Les enfants migrants à l'école*, Lormont, Le Bord de l'eau, coll. Claire & Net.

Clavé-Mercier Alexandra, Schiff Claire (2018), " L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés ", *Raisons éducatives*, n○22, p.193-222.

Cnesco (2017), *Enquête sur la restauration et l'architecture scolaires*, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Dihal (2023), *Résorption des bidonvilles. État des lieux national et éléments de bilan*, La Défense, Délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement.

Mendonça Dias Catherine, Azaoui Brahim, Chnane-Davin Fatima (dir.) (2020), *Allophonie.*

Inclusion et langue des enfants migrants à l'école, Paris, Lambert-Lucas, coll. Didactique des langues maternelles et étrangères.

(1) Unité pédagogique pour élève allophone nouvellement arrivé.

(2) Modules de formation d'initiative nationale, réservés aux personnels de l'Éducation nationale.

(3) Diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée.

Mots-Clés: élèves migrants, méthodes collaboratives, éducation inclusive

Les jardins scolaires, une façon durable de faire territoire au sein des établissements scolaires ?

Benoit Bunnik * [1,2]

[1] École, mutations, apprentissages (EMA) – CY Cergy Paris Université, CY Cergy Paris Université – France
[2] Lieux, Identités, eSpaces, Activités – Université de Corse, UMR CNRS 6134 SPE, Campus Grimaldi, BP52, 20250 Corté, France – France

De nos jours, la classe dehors, ou *outdoor education* (Besse-Patin et al., 2021) est portée par un courant associatif fort, comme en témoignent les rencontres de Poitiers de juin 2023 et celles de Marseille de juin 2024. Un mouvement profond et dynamique qui répond à un besoin de nature fort dans une société devenue urbaine (Lévy, 2013). De même, le ministère de l'éducation nationale française valorise à la fois les projets pédagogiques et d'autres dispositifs poussant les enseignants à repenser la relation des élèves à leur environnement naturel, notamment autour de classes natures, d'aires terrestres éducatives ou d'aires marines éducatives (Canotech). Cependant, les projets extérieurs restent peu nombreux et portés par de petits nombres d'enseignants très motivés et porteurs d'idéologies très marquées (écologisme, naturalisme, ...) en plus d'objectifs pédagogiques liés au curriculum (cycle de vie des plantes, découverte des goûts ou des saveurs, cycle de l'eau, élargissement du vocabulaire des élèves, etc.). Les jardins scolaires, entendus comme des systèmes socio-écologiques où interagissent des dynamiques sociales, spatiales, sensibles et environnementales (Robert-Boeuf et a., 2024), articulent ces deux éléments : c'est un projet du dehors, même si cet extérieur est fortement anthropisé et contrôlé par la main humaine.
Cette communication a pour but de faire le point sur une recherche en cours sur l'organisation et la mise en œuvre de jardins scolaires. Dans ce genre de projet pédagogique, il est souvent difficile pour les enseignants de fédérer une grande partie de l'équipe éducative autour de ce projet. Les raisons sont nombreuses, notamment liées à la forme scolaire classique (Vincent) induisant un cloisonnage des apprentissages et souvent associée à une mise à distance de l'environnement proche.

Ces jardins fabriquent-ils du territoire au sein de l'établissement scolaire et dès lors participent-ils à y créer du commun (Ostrom, 2005, Buchs et al. 2019) ?

Pour cela, la recherche s'est orientée dans deux directions. D'un côté une série d'entretiens auprès des adultes qui créent, animent, encadrent ou financent ces jardins. De l'autre les élèves à travers une enquête par immersion (Delalande, 2022), quelques jours dans l'année scolaire, à des moments différents afin de documenter la relation des élèves et des adultes à ce jardin. Le jardin en question étant situé dans un collège du sud de l'agglomération bastiaise, dans un quartier périurbain mixte. Un jardin géré essentiellement par des élèves de Segpa et une de leurs enseignantes et pensé peut-être comme une école-jardin, à savoir un lieu autre où temps et émotions ne vont pas à la même vitesse, où l'utopie du corps reprend conscience chez les êtres ?

*Intervenant

(Delesques, 2021, p. 21) si l'on suit le projet à long terme.

L'objectif de ce travail est de réfléchir aux interactions présentes dans un jardin scolaire, entre les élèves et les adultes, entre les élèves entre eux, mais aussi entre les humains et leur environnement naturel. Les élèves se contentent-ils de consommer du jardin ou nouent-ils une relation spécifique à la nature, empathique ? Sont-ils traversés par le jardin (Berque, 2000 et 2016) ? Y développent-ils une manière spécifique d'habiter le territoire (Latour, 2015, Stock, 2004, Frelat-Kahn et Lazzarotti, 2012) ?

Il est aussi de comprendre s'il existe des conflits de représentations ou de normes entre les acteurs. Si tous entendent de produire un jardin pédagogique, leurs attentes comme leurs objectifs peuvent différer entre les tenants d'une pédagogie holiste (Decroly, Robin), ceux qui prônent la collaboration et l'exploration (Freinet), ceux qui visent un éveil (Best, 1973), d'autres qui cherchent à exploiter une nature humanisée, des tenants d'une transformation de soi par la nature ou le jardin, etc.

Enfin, la question de la durabilité d'un tel projet se pose, alors que les porteurs de projet ont tendance souvent à s'investir énormément, quitte à se consumer très vite et à abandonner. C'est ici que se rencontrent terrain et formation : quelle formation est possible pour aider les enseignants à commencer, continuer et pérenniser des projets scolaires ? Quel regard porte l'institution et quelles aides peut-elle apporter, non pas pour concevoir ou aider mais bien pour permettre à des jardins de durer dans le temps afin de transformer à long terme la relation des élèves à leur environnement naturel.

Bibliographie :

Besse-Patin, B., Bouillon, F., & Rozenholc-Escobar, C. (2021). Faire école dehors ?. *Géographie et cultures*, 119. Best, F. (1973). *Pour une pédagogie de l'éveil*. Armand Colin.Berque A. (2000). Médiance, Belin. Berque A. (2016). Ecoumène, Belin. Buchs A., Baron C., Froger G. et Peneranda A. (2019). Communs (im)matériels : enjeux épistémologiques, institutionnels et politiques, *Développement durable et territoires* (En ligne), 10-1, mis en ligne le 24 juillet 2020, consulté le 25 juillet 2024. URL : http://journals.openedition.org/develo ; DOI : https://doi.org/10.4000/developpementdurable.13701 Clerc, P. (2020). Habiter l'école. *Carnets de géographes, n○ 14*. Clerc P. (2024). *Émanciper ou contrôler ? Les élèves et l'école au XXI siècle*. Autrement. Delalande, J. (2022). Chapitre 4. Enquêter auprès d'enfants pour restituer leurs points de vue et leurs expériences. Dans Albero, B. et Thievenaz, J. (dir.), Enquêter dans les métiers de l'humain Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II. (2e éd., p. 51-67). Éditions Raison et Passions. https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0051. Delesque, G. (2021). *L'École Jardin : anthropologie, histoire et pédagogie des jardins collectifs et familiaux* (thèse de doctorat). Université Rouen Normandie. https://theses.hal.science/tel-03506286/file/these_delesque_gilles.pdf Frelat-Kahn B. et Lazzarotti O. (2012*). Habiter, la condition géographique*, Belin. Latour B. (2015) *Face à Gaïa*, La Découverte. Lévy J. (2013) Article Urbain Dans Jacques Lévy, Michel Lussault, Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés, p. 1040-1044. Robert-Bœuf C., Mestdagh L., Poulot M. et Hinnewinkel C. (2024). Les jardins dans la fabrique des territoires : pratiques et représentations du socio-écosystème jardin, *Développement durable et territoires* (En ligne), Vol. 15-1, mis en ligne le 30 juin 2024, consulté le 25 juillet 2024. URL : http://journals.openedition.org/developpementdu ; DOI : https://doi.org/10.4000/120cr

Ostrom E. (2005). *Understanding institutional diversity*, Princeton, Princeton University Press. Stock M. (2004). L'habiter comme pratique des lieux géographiques, *Espaces-*

Temps.net.
https://www.espacestemps.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/

Mots-Clés: Jardins, formation, territoire

• Les métiers de l'éducation et de la formation et leurs récentes transformations, au prisme des collaborations.

Sylvie Condette * [1]

[1] CIREL (ULR 4354) – CIREL – France

Ce symposium, dédié aux transformations qui touchent depuis quelques années les métiers de l'éducation et de la formation, souhaite partager et porter à la discussion un ensemble de recherches scientifiques qui s'inscrivent dans le domaine éducatif, et plus précisément le domaine scolaire français.
Les métiers de l'éducation et de la formation suivent de manière assez logique un processus d'évolution continue qui prend en compte les demandes et besoins sociaux. Mais ils sont également amenés à se transformer pour répondre aux injonctions institutionnelles, déclinaisons de politiques publiques surplombantes (et parfois contradictoires) avec des objectifs de performance fixés sur un moyen terme et des indicateurs pour en contrôler les étapes d'application et offrir une évaluation des résultats atteints. C'est tout l'objet de la communication de Mahdi Tamene (**communication n◦1**) qui interroge l'application d'une politique éducative partagée entre l'État et les collectivités territoriales et la complexité à laquelle les personnels de direction sont confrontés dans la mise en œuvre. Ces transformations produisent certes de nouvelles dynamiques car elles ouvrent des perspectives de changement avec des défis à relever et des opportunités à saisir mais elles créent parallèlement de l'incertitude quant à la capacité de chacun à assumer et accompagner les changements, quant aux compétences requises pour faire face aux adaptations nécessaires. Cela pose alors la question de la formation des personnels – depuis la préparation des concours, en passant par les contenus de formation et la formation des formateurs – pour qu'ils s'approprient ces injonctions et sachent y répondre. Sofia Hachemi (**communication n◦2**) prend appui sur le concours des conseillers principaux d'éducation pour mettre en évidence la manière dont le concours s'est lui-même transformé pour répondre aux exigences du nouveau management public. Pour sa part, Peggy Deboudt (**communication n◦3**) aborde l'articulation entre savoirs scientifiques et savoirs professionnels au service de la professionnalisation des enseignants ; elle montre combien l'accompagnement des formateurs et les choix qu'ils privilégient sont susceptibles d'orienter les contenus et de produire du sens dans les actions menées. Le sens de l'action professionnelle est effectivement un autre point d'importance dans l'étude des transformations. Cela pose la question du sens des réformes engagées, entre participation volontaire – dans le cadre de projets qui associent un ensemble de collègues – et participation subie, liée aux contraintes professionnelles – référentiels, protocoles, dispositifs spécifiques... Dans les établissements scolaires, on constate à quel point le rôle managérial des personnels de direction est essentiel pour insuffler une dynamique collective qui permette d'initier des projets constructifs qui font sens pour les personnels et pour les élèves. Virginie Wurtz (**communication n◦4**) montre que le champ des compétences a besoin d'évoluer, de s'élargir, en s'attachant à mieux prendre en

*Intervenant

compte ce que ressentent les personnels et comment le développement des compétences psychosociales peut avoir des effets bénéfiques sur le travail mené collectivement. Le contexte d'exercice peut faciliter les adaptations ou au contraire accroître les difficultés déjà existantes. À ce titre, le bâti scolaire a une incidence sur la qualité des conditions de travail et c'est ce qu'analyse Laurent Pointud dans sa recherche (**communication n∘5**). Cette thématique liée au bâti peut devenir l'objet d'un travail collaboratif pour repenser l'existant et l'améliorer, notamment pour ce qui concerne les pratiques pédagogiques. Les pratiques pédagogiques sont au cœur de la construction du métier d'enseignant, un métier complexe qui perd en attractivité tant il est socialement déconsidéré, alors qu'il est traversé par diverses rhétoriques prônant la réussite par la confiance et la bienveillance, comme si une prescription pouvait être autoréalisatrice. C'est l'objet de la recherche de Charbel Nassif (**communication n∘6**) qui interroge les discours actuels sur la bienveillance et la manière d'édulcorer les difficultés inhérentes au métier d'enseignant.

L'ensemble de ces communications questionnent les métiers enseignants, d'éducation, de direction et de formation dans le champ scolaire. Chacune, par son angle d'étude original et complémentaire, aborde les interactions entre la recherche, ce qu'elle produit, et la réception qui en est faite dans les établissements scolaires, au plus près des acteurs concernés. Ces communications, prenant appui sur des méthodes qualitatives, créent des liens étroits entre les hypothèses des chercheurs et les réponses apportées par les terrains d'enquête où les professionnels participants sont placés en position d'experts de leur pratique. Cette relation qui s'instaure, basée sur une confiance réciproque qu'il s'agit de construire et de nourrir, produit des résultats de recherche particulièrement féconds car discutés entre chercheurs et praticiens, et des résultats individuels tout aussi riches en termes de réflexivité et de développement professionnel.

Communication 1

L'activité professionnelle et managériale des équipes de direction des établissements scolaires dans le cadre d'une politique publique partagée État-Collectivité territoriale et de l'évolution du positionnement des conseils départementaux et régionaux

Mahdi Tamene

Nous questionnons la conduite managériale de l'action publique éducative transversale ou partagée avec l'exemple des personnels de direction. En effet, ces managers publics agissent en double tutelle administrative aussi l'analyse de leur activité professionnelle et en particulier de leur management en établissement scolaire (entité placée au centre d'interdépendances et d'enchevêtrement de compétences État-Collectivités territoriales) permet de dégager des pistes de réflexion pertinentes et originales pour la recherche. Ceci est d'autant plus d'actualité que nombre de conseils départementaux et/ou régionaux font fortement évoluer leur positionnement en matière d'éducation.

Notre recherche doctorale porte spécifiquement sur les établissements publics locaux d'enseignement rattachés à l'éducation nationale et la collectivité départementale ou régionale avec la problématique suivante : quelle activité professionnelle et managériale pour les équipes de direction des établissements scolaires dans le cadre d'une politique publique partagée État-Collectivité ?

En prenant appui sur la sociologie politique de l'action publique, la sociologie et le management des organisations et le paradigme de la transaction sociale, les premiers résultats de notre étude - que nous proposons de présenter lors du colloque - montrent que les personnels de direction des EPLE sont très engagés dans les changements consécutifs aux politiques collaboratives et transversales récentes (plan juridique, administratif ou humain) et qu'ils doivent relever le défi de la double responsabilité État-Collectivité dans nombre de domaines (éducatif, financier,

numérique,...). Notre préoccupation est de comprendre leurs modes d'action, leur management, leur état d'être en situation de politique éducative partagée c'est-à-dire d'interactions humaines et institutionnelles multiples, d'injonctions parfois contradictoires ou encore de modes de coordination à inventer. Les témoignages dont nous rendrons compte (méthode qualitative, une douzaine d'entretiens à cette date - expérimentation d'un outil de mesure spécifique) montrent qu'en situation de partage État-Collectivité, les personnels de directions vivent dans un univers professionnel d'entre-deux délicat : entre deux institutions, entre deux positionnements professionnels institutions-terrain, entre deux modes d'action représentant de l'Etat-représentant du conseil d'administration. Ils sont ainsi régulièrement au centre de transactions, de négociations, d'ajustements ou de tensions ce qui mobilise des pôles extrêmes de relations - que nous définirons - pour traduire leur mode d'action en matière de leadership éducatif. Au terme de notre analyse, nous proposerons des pistes pratiques à expérimenter pour améliorer la conduite managériale d'une politique éducative partagée dans un contexte d'évolution des visées des collectivités territoriales en matière éducative.

Bibliographie

Amblard H. (2004). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations.* Seuil

Condette-Castelain S. (2015). Du global au local. Le chef d'établissement au cœur des tensions. *Diversité*, 181, 44-51.

Duran P. (2010). *Penser l'action publique.* LGDJ-Lextenso Ed.

Dujarier M. (2017). *Le management désincarné.* La Découverte poche.

Foucart J. (2016). *Fluidité sociale et conceptualisations de l'entre-deux: Systèmes semi-chaotiques, réseaux et transactions sociales.* En ligne sur le site Persée

Hassenteufel P. (2021). *Sociologie politique de l'action publique.* A. Colin.

Lorrain D. (1993). Après la décentralisation. L'action publique flexible. *Sociologie du travail*, 35, 285-307.

Mallard S., Réto G. et Décret-Rouillard R. (2022). De l'engagement dans la fonction d'adjoint d'établissement scolaire à l'exercice partagé du pouvoir et de l'autorité. *Recherches en éducation*, 49.

Nizet J. & Pichault F. (2012). *La coordination du travail dans les organisations.* Dunod

Plane J.-M. (2019). *Management des organisations: Théories, concepts, performances.* Dunod

Progin L., Letor C., Etienne R. & Pelletier G. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement.* De Boeck Supérieur.

Communication 2

La participation des sujets dans une recherche sur le concours de conseiller principal d'éducation (CPE)

Sofia Hachemi

Cette communication s'appuie sur une recherche doctorale qui interroge le " dispositif concours " en France, et plus particulièrement celui de conseiller principal d'éducation (CPE). L'étude repose sur une approche socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2009), impliquant des praticiens de l'éducation et du recrutement, dans la production de connaissances. À travers des entretiens et des dispositifs collectifs d'analyse, la recherche révèle les perceptions et les expériences des candidats et des recruteurs, en mettant en lumière les tensions entre les exigences institutionnelles du concours et les réalités du métier vécu (Condette, 2013). L'analyse collective de la commande du concours contribue ainsi à une réflexion sur les effets du concours, notamment en termes de construction identitaire et professionnelle.

Outre les entretiens individuels et collectifs, avec des membres de jury et des responsables de ressources humaines (désignés ici comme " recruteurs ", ainsi que des étudiants candidats au concours, la recherche s'est notamment appuyée sur un corpus de 17 rapports de jurys du concours externe de CPE et de 31 textes de cadrage relatif au concours et au métier de CPE.

Comment les " recruteurs " négocient-ils et conçoivent-ils les modalités de mise en œuvre du concours, dans une recherche permanente d'adéquation à la fois avec les prescriptions institutionnelles et avec leurs propres perceptions du métier ? Cette communication propose de rendre compte du discours des recruteurs sur leurs pratiques de recrutement et d'en questionner les effets sur l'évolution du groupe professionnel des CPE.

La commande réside pour une large part dans les textes officiels qui encadrent l'organisation des concours. Elle est écrite dans un registre spécifique qui est celui des textes réglementaires (arrêté, décrets, circulaires), auxquels s'ajoutent les productions d'un ensemble d'acteurs (notes de service, rapports de jurys, fiches d'évaluation, corrigés etc.) qui s'articulent dans un vaste corpus de textes, constitutif de la commande institutionnelle du concours et représentant un élément du dispositif de recrutement. Il s'agit d'une commande officielle, au sens où elle émane d'une autorité constituée et s'impose par la nature même du commanditaire. Elle recèle l'idée de " travail exécuté sur ordre, de hiérarchie, de rapport de force, d'acceptation ou de soumission à des contraintes. " (Samson, De Saint Martin et Monceau, 2017, p. 145). Dans le travail socio-clinique institutionnel les données se construisent au fur et à mesure de la recherche, à la fois au plus près des sujets et au plus près des textes, dans une dynamique permanente d'aller-retour entre les uns et les autres. L'analyse collective de la commande permet d'en nuancer le caractère figé, car elle fait apparaître des interprétations, des compréhensions et des pratiques différentes, liées aux demandes souvent implicites des acteurs. Elle dévoile leurs implications, c'est-à-dire le rapport qu'ils entretiennent avec l'institution, et en particulier avec le " dispositif concours ". Le processus de conception du concours met en relation des interlocuteurs dont la fonction, la place dans l'institution, les attentes, les objectifs ont des effets sur la commande. La transversalité (Lourau, 1970) du " dispositif concours ", c'est-à-dire l'ensemble des appartenances et références des acteurs du recrutement, a des effets sur leurs pratiques.

Les récentes réformes du concours s'inscrivent dans les logiques de modernisation et de professionnalisation des concours de la fonction publique. Ce processus, illustré par les réécritures régulières des textes de cadrage (programmes, épreuves, etc.), contribue à transformer les attentes institutionnelles en matière de recrutement des CPE. En particulier, ces réformes semblent traduire un déplacement de la fonction éducative vers une vision plus managériale de la vie scolaire (Dupeyron, 2009). Les évolutions récentes du concours révèlent une évolution des prescriptions adressées aux CPE, avec une dilution des compétences éducatives dans une rhétorique du management.

Bibliographie

Bourdieu, P. et Passeron, J. (1968). L'examen d'une illusion. *Revue française de sociologie*, 9, 227-253. https://doi.org/10.2307/3320366

Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, *35*(1), 105-131. https://doi.org/10.3917/cdle.035.0105

Dupeyron, J.-F (2019). CPE et " nouveaux surgés " : cartographie d'un égarement professionnel. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 103-119. https://doi.org/10.3917/lsdle.524.0103

Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle.* Édition de Minuit.

Monceau, G., " Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie ", Archive ouverte HAL, 2009, en ligne : https://hal.science/tel-03140718/

Samson, D., de Saint Martin, C. et Monceau, G. (2017). Tutorat de mémoires, courriel et rapport au temps. *Education permanente*, 212-3, 143-152.

Communication 3

Diffusion des avancées de la recherche en formation de formateurs de l'Education nationale en France : pour quel accompagnement pédagogique en formation continue auprès des enseignants du premier degré ?

Peggy Deboudt

En France, afin de " développer l'expertise didactique, pédagogique et disciplinaire des formateurs du premier degré et faire évoluer les modalités d'accompagnement pédagogique des enseignants ", le ministère de l'Education nationale a déployé les " plans français et mathématiques ", comme le stipule la circulaire de rentrée parue au Bulletin Officiel n∘28 du 10 juillet 2020. Du côté des formateurs un dispositif est mis en place chaque année au niveau national, académique et départemental et prend appui sur les avancées de la recherche. Du côté des enseignants, la totalité du volume horaire de formation continue est dédiée et engage un accompagnement pédagogique de proximité par les formateurs.

Notre contribution propose d'analyser les processus mis en œuvre par les formateurs, de la prise connaissance des avancées de la recherche à leur mobilisation dans l'action d'accompagnement. Elle interroge également la prise en considération, par les formateurs et les formateurs de formateurs, de l'accompagnement de ce processus par leur institution.

La question de l'articulation par les formateurs des savoirs dits théoriques et des savoirs d'action des enseignants se pose. En effet il est question pour les enseignants de " mutualiser leurs connaissances ", de " prendre connaissance d'éléments didactiques " ou encore de " s'approprier des connaissances scientifiques relatives à des questions d'enseignement ". Ces savoirs se nourrissent mutuellement, à travers un processus de transformation et d'intégration, qui lui-même nourrit le savoir enseignant en tant que savoir-agir stratégique (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Si les savoirs professionnels des enseignants sont complexes à appréhender, la recherche en éducation et en formation a permis de construire des catégories d'analyse. Ainsi Tardif, Lessard et Lahaye (1991) appréhendent ces savoirs professionnels sous le prisme de l'objet du savoir et de ses sources d'acquisition. Ils déterminent ainsi des savoirs disciplinaires, curriculaires, des savoirs de formation professionnelle et des savoirs d'expérience.

Mais comment ceux-ci s'articulent-ils et quelle est la place du formateur dans un contexte d'évolution des rapports au savoir (Carré, 2005)? Comme l'écrit P. Roquet (2009), en tant que fonction et posture, l'accompagnement est l'occasion de " faire autrement de la formation (...) de concevoir la formation comme une médiation entre des connaissances, des apprentissages, des savoirs (...) "

Nous pouvons ainsi nous interroger sur le choix des éléments de la recherche présentés aux formateurs par l'institution, ceux retenus par ces mêmes formateurs qui sont désormais " accompagnateurs " et sur les critères de ces choix. La question de l'intégration des propositions des chercheurs par les formateurs dans l'accompagnement au développement de la pratique réflexive (Perrenoud, 2001) se pose également.

Cette étude mobilise des données de recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat. Elle privilégie une approche qualitative. Elle prend appui sur six entretiens de type compréhensif et deux *focus group* réalisés auprès de formateurs d'enseignants ainsi que sur quatre entretiens auprès de formateurs de formateurs d'enseignant du plan français.

L'analyse des données a conduit à un premier ensemble de résultats. Ceux-ci montrent l'importance accordée par les formateurs aux apports de la recherche dans l'accompagnement des enseignants dans le cadre du plan français. Ils interrogent également la diversité des pratiques d'accompagnement. Ils soulignent enfin la difficulté d'appréhension des enjeux et des pratiques liés aux évolutions identitaires des formateurs-accompagnateurs. En effet, nous pouvons nous interroger sur le passage d'une posture de formation-transmission à une posture d'accompagnement, soutenue par les apports de la recherche ainsi que sur les dynamiques identitaires (Kaddouri, 2019) et les tensions occasionnées.

Bibliographie

Carré P. (2005). *L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir.* Paris : Dunod.

Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, n○ 49, 13-48.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris : ESF.

Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement**.** Une nouvelle dimension de la formation, *Recherche et formation n○ 62*, 13-24.

Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, n○*23 ,* 55-69.

Uwamariya A., Mukamurera J. (2005). Le concept de " développement professionnel " en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, n○31, 133-155.

Communication 4

Les transformations du métier de Personnel de Direction : comment la double injonction au travail collectif et au développement des Compétences Psychosociales

des élèves modifie-t-elle les besoins de formation des personnels de direction ?

Virginie Wurtz

Depuis quelques années, le métier de personnel de direction se transforme profondément sous l'effet d'une double injonction au travail collectif et au développement des compétences psychosociales des élèves. Si les deux sujets ne semblent pas immédiatement corrélés, ils interrogent pourtant tous les deux le développement de nouvelles compétences chez les éducateurs qu'ils soient enseignants ou personnels de direction. Cette communication propose d'explorer les incidences de ces changements sur les " soft skills " (compétences humaines et interpersonnelles) des personnels de direction, ainsi que d'éclairer ce que peut amener la recherche sur les perspectives de formation continue des personnels de direction pour répondre à ces changements.

Face à la montée en puissance des enjeux liés aux compétences psychosociales des élèves, le travail éducatif n'est plus seulement une affaire de transmission des savoirs disciplinaires dans les établissements scolaires du 2nd degré en France. Désormais, les chefs d'établissements sont appelés à promouvoir un climat scolaire apaisé et un environnement d'apprentissage qui valorise les compétences interpersonnelles, l'empathie, la gestion des émotions et l'esprit collaboratif au sein de leur personnel éducatif et de leurs élèves. Mais cette transformation implique également que les équipes de direction développent et adaptent leurs propres " soft skills " pour remplir efficacement ce rôle. On peut toutefois se demander si

Cette communication présentera un début de travail de thèse qui s'appuie sur des entretiens semi-directifs menés auprès de personnels de direction mais également sur des observations de terrain recueillies en tant que praticien, c'est-à-dire en tant que chargé d'appui managérial et d'accompagnement collectif au sein de la Direction des Ressources Humaines de l'Académie de Lille. Elle analysera :

–Ce que les personnels de direction disent de leur soft skills dans le cadre de cette transformation et comment ces compétences facilitent l'accompagnement du travail collectif. On mobilisera à cette fin la théorie du don de Mauss à travers Alter (2010) mais aussi les compétences émotionnelles (Goleman, 2009 ; Mikolajczak, 2014), pour mieux comprendre ce qui se joue dans la coopération.

–Les freins et les leviers à la mise en place de pratiques collaboratives au sein des équipes pédagogiques, en mettant en lumière deux expériences réussies de co-construction avec les enseignants mais en explorant également des situations de travail dégradées. (Clot, 2021).

–Le rôle de praticien - apprenti-chercheur -, permettant de nourrir une réflexion sur l'accompagnement des personnels de direction et des collectifs de travail afin d'éclairer ces nouveaux enjeux et les besoins de formation et d'accompagnement, pour les équipes de direction dans ce contexte. (Bernard, 2022).

En conclusion, nous proposons d'ouvrir le débat sur les perspectives de formation continue des personnels de direction en vue de soutenir l'évolution de leurs compétences face à ces nouvelles injonctions.

Bibliographie

Alter, N. (2010). *Donner et prendre: la coopération en entreprise.* La Découverte.

Bernard, M. (2022). *Le praticien chercheur en devenir: un trait d'union fondateur.* l'Harmattan.

Clot, Y. (2021). *Le prix du travail bien fait: la coopération conflictuelle dans les organisations.* La Découverte.

Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle:* (tomes) 1 & 2. J'ai lu.

Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles.* Dunod.

Communication 5

Un exemple de collaboration entre chercheurs et praticiens : la question du bâti scolaire en France à l'heure de la transition écologique

Laurent Pointud

Écoles, collèges et lycées en France font face à un défi de taille, incontournable et inévitable, celui de la rénovation énergétique du bâti scolaire. Pour illustrer l'ampleur d'un chantier qui n'en est encore qu'à ses balbutiements, il suffit aujourd'hui de préciser que 40 000 établissements scolaires doivent être rénovés d'ici 2034, selon le gouvernement français, pour un parc immobilier comprenant au total un peu plus de 60 000 écoles, collèges et lycées (enseignement public et privé sous contrat compris),

Si le défi est de taille, il est aussi riche d'opportunités car à partir d'une situation-problème, la rénovation du bâti scolaire, il offre très souvent la possibilité non seulement de repenser le cadre physique en termes de durabilité mais aussi d'ouvrir un questionnement plus large quant à l'appropriation des locaux, leur habitabilité et leur configuration en lien avec les usages éducatifs et les pratiques pédagogiques existants ou projetés. Dans la plupart des établissements, l'impulsion du projet de rénovation est essentiellement locale, partant du directeur d'école, du principal de collège ou du proviseur de lycée et de la collectivité territoriale concernée (mairie, conseil départemental, conseil régional) qui, rappelons-le, a la charge de la construction, des travaux et de l'entretien des bâtiments publics d'enseignement depuis 1986. Cette impulsion peut s'accompagner d'une réflexion plus ou moins partagée, selon les dynamiques rencontrées. Dans certains cas, loin d'être minoritaires, cette réflexion est à peine ébauchée, se limitant à une simple consultation des usagers et des personnels, sans réel souci d'expliciter le projet ou de susciter une forme d'adhésion collective. Dans d'autres cas, en revanche, l'annonce d'un projet de rénovation, notamment s'il est d'ampleur conséquente, peut donner lieu à la constitution de véritables collectifs de travail élargis et ouverts visant à associer projet de rénovation et projet éducatif avec tout au long du processus un encadrement scientifique permettant à la fois de préciser les enjeux et la portée de la transformation souhaitée. Nous nous rapprochons ici d'une démarche de recherche collaborative (Desgagné, 1997 et 2001) avec, au moins dans les intentions affichées, une volonté de co-construction du projet, une symétrie des apports, ceux de l'expérience et de la recherche, et une prise en compte des différentes parties prenantes. L'intérêt semble a priori mutuel. Pour le dire rapidement, les praticiens trouvent dans le travail avec les chercheurs une proximité avec l'apport théorique qui par manque de temps, par éloignement, les aident à enrichir leur réflexion, à confirmer ou infirmer leurs intuitions tout en évitant de parer la recherche des atours d'une " rationalité technique " (Schön, 1983) et surplombante. Pour leur part, les chercheurs trouvent dans les opérations sur le bâti scolaire en cours dans les établissements et les questionnements qu'elles engendrent des terrains de recherche adéquats, leur permettant de contextualiser leur réflexion sur les espaces, en l'occurrence scolaires, notion largement réinvestie par la géographie, la sociologie ou les sciences de l'éducation depuis le milieu des années 1980 (Besse et al., 2017). Par ailleurs, parce que l'École n'est pas un sujet neutre et que l'utilité sociale de la réflexion sur le bâti scolaire peut être considérée comme fondée, la participation des

chercheurs aux côtés de praticiens peut aussi être perçue comme une forme d'engagement visant à peser sur la définition et les contours de l'École de demain.

Cette démarche initiée au départ au sein des établissements, complexe et multidimensionnelle, aboutit par ailleurs à un certain nombre de résultats et de constats en termes de bien-être des élèves et des personnels, d'inclusion, d'innovation, qui participent aujourd'hui à faire de la réflexion sur le bâti scolaire un sujet de préoccupation partagée, trouvant peu à peu sa place dans les programmes de formation initiale ou continue destinés aux professionnels en devenir ou aguerris du monde de l'enseignement . C'est la marque d'une préoccupation sinon nouvelle, au moins renouvelée, quant au cadre de vie et d'exercice des élèves et des acteurs du monde éducatif, préoccupation d'autant plus nette qu'elle devient urgente et de plus en plus centrale dans un contexte de transition écologique (Pointud, 2024).

Dans cette communication qui s'appuie sur les premiers résultats de notre recherche, notre objectif est double : à partir d'une dizaine d'études de cas portant aussi bien sur des projets de rénovation du bâti scolaire en cours ou achevés dans des écoles, des collèges et des lycées en France, nous montrerons comment prend forme la collaboration entre chercheurs et praticiens sur le terrain, quels leviers sont actionnés, par qui et selon quelles modalités collaboratives. Il sera notamment intéressant, sans volonté de modélisation à ce stade, de relever les facteurs qui favorisent la mise en place de cette collaboration mais aussi les obstacles qui la limitent ou la rendent particulièrement difficile. Par ailleurs, dans un second temps, nous tenterons de préciser quels types d'enseignements chercheurs et praticiens peuvent tirer d'une collaboration plus étroite sur le bâti scolaire, comment ces enseignements peuvent être réinvestis dans la formation des enseignants et des cadres de l'Éducation nationale et partagés notamment avec les usagers dans un souci de transformation de notre relation aux savoirs, à notre environnement proche et au monde.

Bibliographie

" Accompagner la transition écologique du bâti scolaire, de la rénovation énergétique des bâtiments à la transformation pédagogique " (2023). Actes du séminaire Terrains d'apprentissage #2023. Cellule du Bâti et Espaces d'Apprentissage, IEF–ENS de Lyon.

Besse, J. M., Clerc, P., Robic, M. C., Feuerhahn, W., & Orain, O. (2017). Qu'est-ce que le 'spatial turn'? *Revue d'histoire des sciences humaines*, 30, 207-238.

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

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, 51-76.

Pointud, L. (2024). Espaces scolaires et médiation des savoirs dans les établissements publics d'enseignement du second degré : Repères, enjeux et pistes de réflexion. Spirale, (1), 103-116.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner.* New York, NY. Basic Books.

Communication 6

Réflexion collective et collaborative chercheurs et praticiens autour de la bienveil-

lance

Charbel Nassif

Dans notre projet de thèse, nous expérimentons un dispositif de formation basé sur l'échange entre des acteurs de la communauté éducative (Paquet & Binfet, 2019) autour de la bienveillance, avec ses différentes dimensions (Réto, 2018), dans leurs pratiques pour élaborer la parole et la construire de manière collective à partir des paroles singulières. Ce dispositif donne place à une parole libre, revalorisée et authentique au sein d'un milieu où elle doit être généralement condamnée à se conformer aux injonctions institutionnelles. Dans cette optique, nous invitons ainsi les acteurs, notamment les enseignants, à passer des théories à appliquer à des théories à réfléchir et à questionner afin de les mettre en place de manière contextualisée en les adaptant à leur milieu professionnel. Cette démarche leur apporte un recul réflexif issu de leur participation à la recherche pour les conduire à comprendre certains segments de la réalité et à envisager un transfert des concepts d'une Education bienveillante et ses paris (Jellab, 2019) vers leur propre terrain.

Par ailleurs, cet échange paritaire entre nous, chercheurs, et les praticiens participants au dispositif permet aux interrogés d'avoir un statut, de façon plus ou moins directe, de chercheurs-praticiens en donnant de la visibilité aux matériaux qu'ils ont eux-mêmes élaborés – en relisant, par exemple, les transcriptions des échanges qui ont eu lieu lors de la mise en œuvre du dispositif de formation. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas simplement acteurs de la recherche, mais deviennent auteurs de leur propre narratif. Cet échange gagnant-gagnant est bidirectionnel et peut être comparé au principe des " *vases communicants* ". En effet, d'une part, les participants nous aideront à maintenir une posture de chercheur (de Lavergne, 2007) sans que notre casquette de praticien dans le domaine de l'Education prenne le dessus et, d'autre part, nous promettons le développement de la recherche réflexive chez les praticiens.

Dans la communication, nous présenterons le dispositif de formation expérimenté dans le cadre de la thèse, en partageant les premiers résultats issus des échanges collaboratifs entre les divers acteurs de la communauté éducative impliqués. Nous mettrons en lumière leurs retours, ainsi que les effets immédiats et à moyen terme que cette participation a induit sur leurs réflexions et leurs pratiques, tant individuelles que collectives.

Bibliographie

Borges C., García Bengoechea E., Gray S., Bush P. *et al.* (2024). " Collaboration entre chercheurs et praticiens dans le cadre du projet Saines habitudes de vie – éducation physique et à la santé ", *Éducation et socialisation* (En ligne), 45 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 25 octobre 2024. URL : http://journals.openedition.org/edso/2587 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.2587

Jellab A. (2019). Parier sur la bienveillance à l'école, *Tréma* (En ligne), 52 | 2019, mis en ligne le 01 septembre 2019, consulté le 28 octobre 2024. URL : http://journals.openedition.org/trema/5530

DOI : https://doi.org/10.4000/trema.5530

Lavergne C. de (2007). La posture du praticien-chercheur. *Recherches Qualitatives*, Hors-série (3), 28-43.

Paquet A. & Binfet J. (2019). La bienveillance à l'école : essai de définition et exemples de la perception des élèves. Dans Martin-Krumm et Tarquinio C. (dir.), *Psychologue positive : Etat des savoirs, champs d'application et perspectives* (p. 131-150). Dunod.

Réto G. (2018). Les quatre dimensions de la bienveillance. *Cahiers pédagogiques*, 2018/1 N○ 542. 12-14. https://doi.org/10.3917/cape.542.0012

Mots-Clés: Métiers de l'éducation et de la formation, Politiques publiques, Transformations professionnelles, Collaborations, Concours, Accompagnement professionnel, Compétences psychosociales, Discours sur la bienveillance

Les partenariats recherche-pratique au royaume des recherches collaboratives : leçons d'une revue systématique

Nathanael Jeune * [1,2], Ignacio Atal , Philippe Dessus , Sidonie Bourgoin

[1] Université Paris-Cité – Université Paris Cité – France
[2] Université Grenoble Alpes – Université Grenoble Alpes – Adresse CS 40700 - 38058 Grenoble cedex, France

De nombreuses formes de collaborations entre professionnel·les de la recherche en éducation et enseignant·es ont largement été documentées (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Depuis une dizaine d'années, on observe un développement extrêmement rapide de partenariats recherches-pratiques, tels que défini par Coburn et Penuel : "des collaborations à long terme entre praticiens et chercheurs, organisées pour étudier les problèmes de la pratique et les solutions permettant d'améliorer les écoles et les districts scolaires" (2016, p. 48, notre traduction). Parmi leurs caractéristiques, elles bénéficient à la fois aux chercheur·euses – en produisant des analyses originales – et aux praticien·nes. Surtout, les partenariats recherche-pratique utilisent des stratégies intentionnelles pour nourrir la relation entre chercheur·euses et enseignant·es (Coburn et al., 2013). Encore assez peu connus et développés en France, ces partenariats sont pourtant extrêmement étudiés à l'international comme en témoignent plusieurs revues systématiques récentes (par exemple Sjölund et al., 2022). Cependant, il demeure difficile de distinguer clairement en quoi les partenariats recherche-pratique se différencient des autres formes de recherches collaboratives impliquant des enseignant·es. Notre étude a pour objectif d'évaluer les spécificités des partenariats recherche-pratique selon deux axes principaux : leur capacité à favoriser l'utilisation des recherches par les enseignant·es et les caractéristiques des systèmes et infrastructures dans lesquels ces collaborations s'inscrivent.
Bien que la croissance des partenariats recherche-pratique suggère un fort potentiel, il est crucial d'évaluer rigoureusement leur valeur ajoutée pour faciliter l'utilisation par des enseignant·es de recherches en éducation. La revue systématique de Sjölund et collègues (2022) indique qu'il existe en réalité une diversité de partenariats recherche-pratique, ainsi qu'une variété de façons dont ceux-ci peuvent faciliter l'utilisation par des enseignant·es de recherches. Il nous semble donc important, à la suite de tels travaux, et étant donné l'engouement pour les partenariats recherche-pratique, de clarifier les similitudes et les différences entre différentes formes de partenariats recherche-pratique et d'autres approches de recherche collaborative.

Nous présenterons une revue systématique de 35 revues de la littérature qui s'intéressent toutes à l'utilisation par des enseignant·es de recherches. Cette revue systématique suit les recommandations PRISMA (Page et al., 2021) et se déroule en plusieurs étapes : la recherche dans différentes bases de données, l'exclusion des doublons, puis un filtrage des articles selon des critères d'inclusion et d'exclusion, appliqués d'abord aux titres et résumés, puis aux textes

*Intervenant

complets. Nous analyserons au sein de ce corpus les différentes approches collaboratives entre chercheur·euses et enseignant·es, incluant en particulier les partenariats recherche-pratique.

En particulier, cette analyse nous permettra de répondre à la question suivante : "En quoi les partenariats recherche-pratique diffèrent-ils ou se rapprochent-ils des autres approches collaboratives en ce qui concerne leur capacité à faciliter l'utilisation des recherches par les enseignant·es ?". Par ailleurs, de nombreuses recherches ont montré l'importance du contexte institutionnel et systémique pour que l'utilisation de recherches qui est visée soit de grande qualité (Rickinson et al., 2022). À ce titre, nous analyserons aussi les différences et les similitudes entre les systèmes et les infrastructures au sein desquels chercheur·euses et enseignant·es agissent dans le cadre de partenariats recherche-pratique par rapport à d'autres approches de recherche collaborative. Cela nous permettra de répondre à la question "Quels sont les éléments systémiques et structurels rapportés par les chercheur·euses qui semblent spécifiques aux partenariats recherche-pratique, ou au contraire partagés avec d'autres approches de recherche collaborative ?"

Pour répondre à ces deux questions, nous avons d'abord extrait tous les passages des articles inclus traitant des formes de l'approche collaborative, du rôle des enseignant·es et des chercheur·euses, des systèmes et éléments de contexte institutionnels, ainsi que de tout ce qui témoigne des effets de telles approches pour faciliter l'utilisation de recherches par les enseignant·es. Les données recueillies feront l'objet d'une analyse thématique approfondie et seront discutées collectivement afin d'en affiner l'interprétation. L'analyse croisée des articles référant à des partenariats recherche-pratique donnera lieu à une présentation des résultats qui permettra de voir émerger les spécificités des partenariats recherche-pratique, et de leur potentiel à faciliter une utilisation de recherches par les enseignant·es par contraste avec d'autres approches. Enfin, en lien avec la thématique du colloque sur la notion de preuves en éducation, nous montrerons comment les partenariats recherche-pratique et leur rôle pour faciliter l'utilisation de recherches par les enseignant·es, interrogent également le statut des preuves promues par l'evidence-based education.

Mots-Clés: Partenariats recherche, pratique, revue systématique, utilisation de recherches

Les petites natures, ethnographie et communauté de pratique pour construire un outil permettant d'envisager la nature autrement dans l'enseignement préscolaire (2,5-6 ans)

Guillaume Bernard *† [1], Etienne Dalemans * ‡ , Charlotte Breda [2]

[1] Université de Namur [Namur] – Belgique
[2] Centre Ressort, Hauté école Robert Schuman – Belgique

À la croisée de l'anthropologie de la nature (Descola, 2018), de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2007) et des sciences de l'éducation (Barthes et al., 2024), l'objectif de la recherche "les petites natures" est de décrire et comprendre l'apprentissage de la nature et des démarches scientifiques dans des classes du niveau préscolaire (2,5-6 ans) en fédération Wallonie-Bruxelles et la place laissée à sa diversité et aux émotions qui accompagnent ces apprentissages (Berryman, 2007). Notre enquête s'appuie sur la méthode ethnographique et sur des démarches de recherche-action-participative (Anadón, 2007) par l'expérimentation d'une communauté de pratique qui rassemble chercheur·euses et enseignant·es avec l'ambition de co-construire des réponses aux besoins et aux difficultés rencontrés sur le terrain.
Cette recherche se déroule en deux phases. Lors de l'année scolaire 2023-2024, une équipe de recherche interdisciplinaire comprenant un biologiste et un anthropologue a réalisé une observation participante et mené des entretiens dans deux classes préscolaires de la province de Luxembourg. Les interactions entre enfants, institutrices et chercheurs en lien avec des éléments perçus comme "naturels" ont fait l'objet d'une attention particulière. Dans les deux classes qui ont participé à la recherche, des sorties de type "école du dehors" étaient régulièrement organisées. En parallèle, des activités réalisées en classe ont également été documentées et analysées.

Lors de l'année scolaire 2024-2025, une seconde phase de la recherche a lieu. Il s'agit cette fois de créer une communauté de pratiques en vue de co-construire avec les acteurs et actrices de terrain via des démarches d'intelligence collective. L'enjeu est de remobiliser les connaissances acquises au cours de la première année en vue d'accompagner un dispositif participatif dans la réflexion et la recherche d'outils pertinents dans les apprentissages de la diversité des rapports à la nature, des enjeux environnementaux et des émotions qui les accompagnent.

Cette communication présentera les résultats de cette recherche en termes de design – de la recherche ethnographique à la recherche action participative -, ses avantages et ses limites, ainsi qu'en termes de posture pour les chercheurs et chercheuses comme pour les acteurs et actrices

*Intervenant
†Auteur correspondant: guillaume.bernard@unamur.be
‡Auteur correspondant: etienne.dalemans@hers.be

de l'enseignement. Elle abordera plus en détail les trois dimensions suivantes :

- les défis de l'enseignement des savoirs liés à la nature et aux méthodes scientifiques dans les classes de niveaux préscolaires

- les enjeux de la recherche interdisciplinaire et multi-méthode dans le milieu de l'enseignement

- l'apport des méthodologies qualitatives (ethnographiques) et des démarches participatives et transdisciplinaires (Jahn et al., 2012).

Anadón, M. (Éd.). (2007). *Recherche participative: Multiples regards* (1re éd.). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph9tc

Barthes, A., Lange, J.-M., & Chauvigné, C. (2024). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des " éducations à "* (Nouvelle éd., revue et augmentée). l'Harmattan.

Berryman, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants ? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire.* Université du Québec.

Descola, P. (2018). *Par-delà nature et culture.* Gallimard.

Jahn, T., Bergmann, M., & Keil, F. (2012). Transdisciplinarity: Between mainstreaming and marginalization. *Ecological Economics*, *79*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2012.04.017

Sauvé, L. (2007). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation: Enjeux curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement*, *Volume 6.* https://doi.org/10.4000/ere.3894

Mots-Clés: nature, éducation relative à l'environnement, recherche, action participative, préscolaire, communauté de pratiques, ethnographie

Lorsque le croisement des savoirs fait recherche : une expérimentation de recherche collaborative pour penser cliniquement la scolarisation des élèves en situation de grande pauvreté

Vincent Gevrey * [1,2]

[1] Centre de recherche Culture, Éthique, Religion Et Société (TR4 : Enseignement, Professionnalisation et Innovation) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France
[2] Centre Interdisciplinaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation, Travail (Équipe clinique Clepsydre) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

Depuis 2019, l'association ATD $\frac{1}{4}$ Monde et une dizaine de chercheurs issus de cinq laboratoires français (CIRCEFT, CIREL, LACES, LIRTES, CERES) ont mis en œuvre une recherche nationale, en concertation avec l'Éducation nationale, pour analyser, comprendre, et accompagner les relations entre les acteurs de l'école autour de la question de la scolarisation des élèves en situation de grande pauvreté en France. L'originalité de cette démarche réside, dans ses prémisses, dans la mise en place du *croisement des savoirs et des pratiques* avec des personnes qui connaissent ou ont connu des situations de pauvreté et qui, désormais, sont militantes au sein d'ATD $\frac{1}{4}$ Monde. En effet, la démarche du croisement des savoirs et des pratiques doit être pensée et construite non pas *pour* mais *avec* les personnes en situation de pauvreté comme le soulignait Joseph Wresinski – fondateur du mouvement ATD $\frac{1}{4}$ Monde : " les pauvres doivent être acteurs de leur propre promotion familiale, sociale, économique et culturelle en partenariat avec la société " (Lahanier-Reuter et Granado, 2022). Dit autrement dans un contexte plus contemporain, il n'est pas envisageable de " faire bouger les lignes " (Gardou, 2012) de l'inclusion scolaire si l'ensemble des acteurs ne sont pas mobilisés de manière transversale.
Cette démarche singulière a permis depuis 5 ans de créer des espaces de collaborations, de confrontations, de négociations à partir des savoirs des différents acteurs (militants, enseignants, chercheurs, volontaires d'ATD, familles, élèves) autour et sur l'école avec une problématique devenue centrale au fur-et-à-mesure de la recherche : quel(s) regard(s) portez-vous, de votre place, sur la scolarisation des élèves en situation de grande pauvreté en France et/ou dans votre établissement ?

Ainsi, la force de cette démarche militante est de comprendre et faire comprendre que l'expertise supposée du chercheur ou des équipes enseignantes n'est pas nécessairement un savoir expert pour accompagner les différentes réalités des élèves et leurs familles issus de la grande pauvreté.

Cette recherche collaborative a donc permis, dans une première phase de la recherche (2019-2022), de faire des observations croisées de classes dans le primaire et le secondaire avec un binôme de

*Intervenant

militants et un binôme de chercheurs. Puis, lors de journée de recherche au siège d'ATD à Paris, trois fois par an, il s'agissait de confronter les observations de chacun des observateurs. En tant que chercheur clinicien, cette expérience a totalement bousculé mes représentations de la démarche de recherche clinique. Le chercheur n'est plus, à ce moment-là, *au-dessus* ou *à côté* de celui qu'il observe et écoute mais bien *avec* celui-ci, provoquant ainsi des bouleversements contre-transférentiels (Devereux, 1980) conduisant à une certaine humilité scientifique. Lors de la synthèse de ces observations croisées de classe et des entretiens cliniques de recherche réalisés auprès des différents acteurs de l'école (juin 2022), l'un des résultats de cet état des lieux a montré que la rencontre des enseignants avec la grande précarité des élèves pouvait être pensée comme une confrontation avec une altérité susceptible de provoquer un sentiment d'inquiétante étrangeté qui pouvait altérer les pratiques pédagogiques et éducatives (Gevrey, 2021).

Ainsi, cette première phase, qui nous a conduit vers l'établissement d'un état des lieux de la recherche, a été prolongée par une seconde étape : l'accompagnement par les chercheurs des équipes pédagogiques, dans leurs contextes locaux, pour co-analyser et co-construire leurs pratiques pédagogiques et éducatives.

Cette communication sera donc l'occasion de présenter une partie des résultats de cette seconde phase de l'expérimentation. Premièrement, il s'agira d'expliquer les fondements et objectifs du croisement des savoirs porté par ATD. Deuxièmement, dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en éducation (Blanchard-Laville et al., 2005), il s'agira d'exposer les analyses de ce qui favorise ou fait entrave dans la rencontre entre les acteurs de l'école, de décrire les points d'appui et les obstacles, les succès et les échecs, les modifications des représentations et les résistances au changement du paradigme inclusif autour de notre problématique. A partir de différentes vignettes cliniques, cette communication sera notamment l'occasion d'analyser en quoi *faire de la recherche avec* les différents acteurs de l'école peut mettre à mal l'ensemble desdits acteurs.

Bibliographie :

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

Deverux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement.* Flammarion.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Erès.

Gevrey, V. (2021). Les enseignants face à l'inquiétante altérité : étude clinique d'un rapport à l'Autre-élève en situation de grande pauvreté. *La Nouvelle Revue Éducation et société Inclusives, 91, 81-94.*
Lahanier-Reuter, D. et Granado, C. (2022). Quand l'école et ATD Quart Monde nouent des partenariats. *La Nouvelle Revue Éducation et société Inclusives, 93, 149-162.*

Mots-Clés: Inclusion et grande pauvreté, Croisement des savoirs, Formation par la recherche, Approche clinique d'orientation psychanalytique de l'éducation

Mener une recherche participative pour étudier les modes de mise en oeuvre de l'approche par compétences à l'université

Sophie Kennel * [1], Léo Faconnier *

[1] Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC) – université de Strasbourg, Université de Haute-Alsace (UHA) Mulhouse - Colmar, Université de Lorraine, Université de Haute-Alsace (UHA) Mulhouse - Colmar : EA2310, université de Strasbourg : EA2310, Université de Lorraine : EA2310 – Université de Haute-Alsace, 10 rue des Frères Lumières, 68100 Mulhouse - Université de Lorraine, 3 place Godefroy de Bouillon, 54000 Nancy - Université de Strasbourg, 7 rue de l'Université, 67000 Strasbourg, France

Les universités françaises sont engagées par leur tutelle à faire évoluer leurs formations vers ce qui est communément appelé aujourd'hui " l'approche par compétences ". Il s'agit d'élaborer les programmes de formation en définissant les compétences visées, de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques favorisant la mise en action des étudiants, d'évaluer autant que possible les apprentissages en situation (Poumay et al., 2022). Cette approche implique un important changement de représentations et de posture de la part des enseignants mais aussi des étudiants (Ketele, 2008). Elle ne fait pas l'unanimité parmi les chercheurs, ni parmi les acteurs de la formation (Monchartre, 2008).

Notre projet de recherche vise à observer la manière dont les acteurs de terrain mettent en œuvre, ou non, cette approche par compétences (Brière et Espinassy, 2021). Trois axes d'exploration nous intéressent : l'élaboration des référentiels de compétences, de formation et d'évaluation ; la réalité de la mise en œuvre de l'approche par compétences ; le ressenti de l'expérience vécue par les concepteurs, les enseignants et les étudiants.

Nous faisons le choix pour notre étude d'engager une recherche participative. La recherche participative est une méthode scientifique complexe mais qui présente de grands intérêts pour la production de connaissances (Gillet et Tremblay, 2017). Elle permet au chercheur d'avoir accès à des informations qu'il lui serait très difficile voire impossible de collecter sans la contribution des acteurs de terrain, ou bien d'obtenir un plus grand nombre et une plus grande variété de données. Elle apporte à la recherche les savoirs de terrain, médiés par les spécialistes de la recherche, et a un effet transformateur sur l'action.

Deux de ces axes peuvent assez aisément être travaillés dans le cadre de recherches classiques. L'élaboration des référentiels est relativement facile à étudier car elle est nécessairement documentée et publiée, la loi et les règlements des études y contraignant. Le ressenti de l'expérience vécue par les concepteurs, les enseignants et les étudiants, peut quant à lui faire l'objet d'enquêtes, par questionnaires ou entretiens notamment. La " boîte noire " est celle des pratiques elles-mêmes, qui demande des méthodes d'analyse plus complexes : observation, analyse de l'activité par exemple. Dans le cadre de l'approche par compétences, il s'agit aussi de dépasser la position idéologique et les biais du chercheur lui-même, engagé en recherche tout autant qu'en action sur cette question puisqu'il est à la fois chercheur sur cette thématique et acteur de la formation.

*Intervenant

Notre questionnement porte donc sur la manière dont il est possible de rendre compte de ce qui se passe sur le terrain, de ce qui n'est pas documenté, en réduisant autant que possible les biais du chercheur lui-même engagé dans l'action et en prenant en compte la pluralité d'approches et de points de vue.
Notre hypothèse est que la recherche participative permet d'identifier comment et avec quelle intention l'approche par compétences est mise en œuvre dans les enseignements.
Dans notre projet, nous envisageons donc deux niveaux d'étude. Le premier niveau vise à mener des recherches participatives sur la mise en œuvre de l'approche par compétences avec les acteurs de terrain, enseignants et étudiants. Le deuxième niveau vise à conduire une recherche sur le processus de recherche participative lui-même. Au-delà de l'intention scientifique, notre ambition est également de renforcer le développement pédagogique des enseignants et enseignants-chercheurs et à le valoriser, ainsi qu'à développer la formation par la recherche des étudiants participant au projet.
Notre proposition d'atelier s'inscrit dans les deux niveaux du projet scientifique. L'objectif sera d'identifier collectivement différents sujets d'étude possibles sur la mise en œuvre de l'approche par compétences en proposant de premières pistes de travail d'investigation (question, hypothèse, méthodes). Il s'agira également d'expérimenter une étape d'une recherche participative en portant un regard réflexif sur l'expérience.
Le déroulé de l'atelier sera le suivant :
• Définition et présentation de l'intention de recherche participative dans le cadre du projet
• Présentation-discussion sur le contexte et le cadre de l'approche par compétences à l'université
• Brainstorming collectif sur la question de recherche et identification de différentes thématiques d'investigation
• Travail en petits groupes sur une thématique avec élaboration d'une proposition de travail d'investigation
• Présentation des propositions et discussion
• Bilan collectif sur l'expérience vécue de recherche participative
Cet atelier pourra accueillir jusqu'à 20 participants. Aucun matériel particulier n'est nécessaire si ce n'est de la vidéo-projection. La salle devra permettre les échanges en groupe. **Bibliographie**
Brière, F. et Espinassy, L. (2021). De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques: une recherche participative: mise en oeuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire. Phronesis, 10(1), 18-36. https://doi.org/10.7202/1076180ar
Gillet, A. et Tremblay, D. (2017). Les recherches partenariales et collaboratives. PU RENNES.
Ketele, J.-M. de. (2008). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. Dans Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs (p. 61-78). Editions L'Harmattan.
Monchartre, S. (2008). L'"approche par compétence", technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. https://core.ac.uk/reader/46921720
Poumay, M., Georges, F. et Tardif, J. (2022). Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur? (1er édition). De Boeck Supérieur.

Mots-Clés: Recherche participative, approche par compétences, pédagogie universitaire

Mettre la recherche académique au service d'un changement des pratiques dans les politiques éducatives : évaluation d'un programme de formation continue d'inspecteurs de l'éducation au Togo

Brian Begue * [1]

[1] BEGUE – Université CY Cergy Paris Université, Direction de thèse Gilles Monceau – France

Problématique

L'essor actuel des recherches collaboratives peut réduire la tendance de la recherche académique à considérer les terrains comme de simples lieux d'application (Vinatier et al., 2015). Cependant, il convient de se demander si les pratiques actuelles de recherche collaborative permettent de construire des collaborations solides entre chercheurs et praticiens autour de véritables projets de transformation. Monceau et Soulière soulignent à ce titre que le caractère transformatif de la "recherche avec" est conditionné par la prise en compte des tensions entre les impératifs académiques et les objectifs de terrain pour éviter que les recherches collaboratives ne soient orientées avant tout par des attentes de publication (Monceau et Soulière, 2017).

Face à ces limites, il semble nécessaire de construire un modèle où la recherche et le terrain évoluent ensemble, partageant un objectif commun qui dépasse les intérêts individuels de chaque groupe. Pour cela, la recherche doit s'ancrer dans les problématiques spécifiques du terrain, comme le montrent certains travaux (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Les problématiques peuvent être identifiées en fonction de leur caractère résistant, c'est-à-dire de *wicked problem*, ce qui lien avec la théorie de la complexité de Morin (Morin, 2014) désigne une situation marquée par trois caractéristiques : 1) un manque de savoirs adaptés, créant une incertitude prolongée quant aux solutions potentielles ; 2) une multiplicité d'acteurs aux visions divergentes et imprévisibles ; 3) une exigence de transversalité qui bouscule les structures et processus traditionnels de gestion publique. C'est dans ce contexte que la recherche universitaire peut être une ressource précieuse pour appuyer la formation des acteurs de terrain, ce qui en Afrique a été théorisé dans un ouvrage collectif récent (Amévor et al, 2024)(1).

Comment la recherche universitaire peut-elle contribuer à l'analyse et à l'intervention sur les "problématiques résistantes" ? Quelles sont les dynamiques collaboratives et les pratiques de supervision à construire pour atteindre cet objectif ? C'est dans ce contexte que nous souhaitons présenter une communication individuelle sur une recherche doctorale qui explore la formation des cadres scolaires par la recherche au Togo, en croisant ce questionnement avec la formation des cadres en France.

*Intervenant

Corpus de données et terrain de recherche

La recherche doctorale que nous présenterons évalue un programme de supervision de l'entrée dans le métier des inspecteurs au Togo, le PSEM II, mené par l'Université de Lomé au titre de la formation continue des cadres, en partenariat avec l'Université CY Cergy Paris Université et des partenaires associatifs (CIPAC France et ODECOL).

Une vingtaine d'inspecteurs suivent cette formation, qui se déroule mensuellement en groupe d'entraînement à l'analyse des pratiques professionnelles (GEAPP). Inspirée du GEASE de l'Université de Montpellier, le GEAPP suit un protocole avec des présentations de situations suivies de construction d'hypothèses et de retours collectifs. Cette démarche offre un cadre de formation par la recherche où les praticiens sont contributeurs et bénéficiaires d'une dynamique de changement professionnel. La régularité des échanges permet un appui perlé à l'entrée dans le métier des inspecteurs pour analyser et agir sur les situations de travail complexes et identifier les "savoir-agir" nécessaires pour faire face aux injonctions paradoxales de l'Institution.

Les séances mensuelles sont articulées à une démarche de projets autour de micro-recherche action sur trois thématiques: gestion de la difficulté scolaire, accompagnement des réseaux d'écoles vulnérables et création d'espaces de dialogue intercatégoriels. Ces thématiques ont été identifiées grâce à un diagnostic de l'IIEP-UNESCO et ont déjà été étudiées par les inspecteurs dans le cadre de leur mémoire de master II qui capitalise une intervention importante sur le terrain en contexte de recherche-action (au titre du PSEM I).

Méthodologie

La recherche doctorale suit une méthodologie de type socioclinique institutionnelle (Monceau, 2017), où l'intervention du doctorant vise à co-construire avec les inspecteurs des réponses aux problématiques observées et à documenter les effets de cette formation continue sur leur développement professionnel.

Cette production de connaissances se fait à l'aide d'une palette diversifiée d'outils, allant des outils d'observation participative des séances du GEAPP (comptes-rendus systématiques), des questionnaires en cours et à posteriori, et des entretiens d'élucidation avec les inspecteurs et l'équipe de supervision.

Discussion

Il sera important d'étudier si la mobilisation de l'Université via un dispositif de formation des cadres par la recherche permet de développer la réflexivité des inspecteurs face aux attentes institutionnelles, mais aussi de comprendre quelles sont les caractéristiques des collaborations et des pratiques de supervision qui permettent de renforcer la capacité d'innovation et d'adaptation des inspecteurs aux réalités du terrain. La transférabilité du dispositif dans d'autres contextes et les conditions pour intégrer la recherche académique dans les processus de formation continue seront également examinées.

(1) Cet ouvrage théorise la notion d'entropie des systèmes éducatifs, soit la reproduction à l'infini

de leurs propres dysfonctionnements et analyse les effets disruptifs d'une initiative au Togo où la recherche académique se mobilise au service des problématiques de terrain dans le cadre du PSEM I.

Mots-Clés: Pratiques de supervision, problématique résistante, formation par la recherche

Mieux définir pour mieux agir : vers une conceptualisation étendue de la réussite dans l'enseignement supérieur

Mikaël De Clercq *† [1], Isabelle Bournaud * ‡ [2], Stéphanie Demers * § [3], Sophie Kennel * ¶

[1] Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, lÉducation et la Formation – Belgique
[2] Etudes sur les Sciences et les Techniques (EST) – Etudes sur les sciences et les techniques, Université Paris-Saclay – France
[3] Université du Québec en Outaouais – Canada

Le terme de réussite est par essence polysémique (Annoot et al., 2019), Paivandi précise qu'au niveau international " *'il n'existe pas de consensus sur la définition de la réussite universitaire* " (Paivandi 2019, p. 19). Se référant dans un premier temps aux seuls résultats académiques et à l'acquisition de connaissances dans une ou plusieurs disciplines, la définition de la réussite étudiante s'est enrichie ces dernières années d'une approche centrée sur le développement de compétences transversales (méthodologiques, numériques), parfois non académiques (gestion de sa vie personnelle, développement du projet personnel et professionnel ...). Les conceptions de la réussite peuvent par ailleurs évoluer au cours du temps, notamment en fonction des changements contextuels (Roland et al., 2015). Néanmoins, chacune de ces conceptions ne renvoie pas à une même approche de l'accompagnement à la réussite, n'escompte donc pas les mêmes effets d'un dispositif qui ne sera pas évalué de la même manière.

Il pourrait alors être plus simple de restreindre la notion de réussite à une vision académique de validation du niveau de maîtrise minimal des compétences d'une formation, mesurée par la validation de crédits ECTS ou d'obtention d'un diplôme. Néanmoins, plusieurs auteurs mettent en garde sur une simple approche par la réussite académique qui risque d'occulter une grande partie des effets plus fins des dispositifs d'accompagnement à la réussite mis en place (De Clercq et al., 2023 ; Salmon et al., 2009). Plus précisément, Annoot et ses collaborateurs précisent que dans l'enseignement supérieur : " *les étudiants sont en réussite de différentes façons. Tirant profit d'une année 'perdue' du point de vue des politiques, certains se réorientent vers d'autres filières et y réussissent, d'autres échelonnent leur parcours sur plusieurs années (parce qu'ils/elles sont en double cursus), d'autres encore affinent leur projet professionnel, préparent les concours d'entrée dans une autre filière ou encore découvrent une discipline et se constituent une culture générale* " (Annoot et al., 2019 ; p. 19). Paivandi (2016) appuie ces propos en insistant sur la nécessité de ne pas considérer uniquement le caractère quantitatif de la réussite mais de tenir compte également de la réussite subjective de la personne étudiante.

*Intervenant
†Auteur correspondant: mikael.declercq@uclouvain.be
‡Auteur correspondant: isabelle.bournaud@universite-paris-saclay.fr
§Auteur correspondant: stephanie.demers@uqo.ca
¶Auteur correspondant: sophie.kennel@unistra.fr

Dans cette optique, nous proposons dans ce symposium d'apprécier la réussite de façon étendue, en nous rapprochant de certains auteurs et autrices qui mettent en avant l'importance de ne pas se limiter à une approche centrée sur une validation de crédits ou de diplomation. Par exemple, van der Zanden et ses collègues (2018) distinguent la notion de réussite dite académique, de celle de réussite en termes d'épanouissement personnel ou encore de réussite en tant que développement de compétences d'esprit critique. Les études menées par Bournaud et Pamphile (à paraître) font ressortir cinq facteurs de réussite pouvant se définir comme : l'ajustement à la formation (contenu, attentes), l'ajustement académique (organisation, rythme...), l'adaptation personnelle, les interactions avec les pairs et les interactions avec l'équipe pédagogique. Cette approche étendue de la réussite fait également échos à plusieurs travaux américains tels que ceux de Schreiner et ses collègues (2020) sur le concept de " Student Thriving " (accomplissement étudiant). Cette auteure précise que : " *Une perspective étendue de la réussite se concentrant aussi sur les relations, les vécus des étudiants et leur bien-être psychologique est très riche... Vu que cette approche se centre sur des aspects modulables, elle possède un potentiel énorme pour les institutions de développer des dispositifs permettant à un large nombre d'étudiants de réussir* " (Schreiner et al., 2020 ; p. 18).

Dans l'objectif d'explorer l'intérêt d'une perspective étendue de la réussite, les trois présentations de ce symposium proposent d'analyser plusieurs angles complémentaires de cette réussite. La première présentation théorique de De Clercq et ses collègues propose d'analyser la littérature scientifique afin de proposer une modélisation tridimensionnelle de la notion de réussite dans l'enseignement supérieur. Ensuite la présentation de Bournaud abordera la notion de la compétence d'autonomisation étudiante comme complément à une approche plus traditionnelle de la réussite. Cette recherche qualitative, croisant perspective enseignante et étudiante, dresse un bilan des champs de compétence de l'autonomie étudiante nécessaire à la réussite en 1ère année à l'université selon sept dimensions, et des décalages existant entre les représentations des deux publics analysés. La troisième présentation par Demers et ses collègues explorera la notion de compétences essentielles à la réussite pour l'enseignement supérieur. Six familles de compétences sont identifiées et situées sur un continuum temporel allant du secondaire à la fin du supérieur.

Ces trois contributions permettront d'initier une discussion (animée par Sophie Kennel) sur l'importance d'une définition claire et opérationnelle de la réussite afin de pouvoir opérer un réel retour sur l'efficacité des actions mises en œuvre et d'accroitre l'efficacité de la régulation des plans de soutien à la réussite dans les institutions.

Bibliographie

Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., & Vari, J. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives. *Rapport du CNESCO*, 1-70.

De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, F., & Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur : comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année* (Vol. 206). Peter Lang.

Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université (About the Student Support Role in Higher Education). *Recherche & formation, 81*(1), 95-115.

Paivandi, S. (2019). Le défi de la transition entre secondaire et supérieur. Construisons des ponts.https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Paivandi.pdf, Rapport du CNESCO

Pamphile, P. et Bournaud, I. (à paraître). Analyses Statistiques Exploratoires de Données en Éducation : Principes, Concepts et Implémentation. Le cas de l'adaptation des primo-entrant.es en IUT après la réforme du baccalauréat et du BUT. Accepté en Juillet 2024, *Mesures et évaluation en éducation MEE*

Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 31* (3), 1-28.

Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremanne, M., Duchâteau, D., Lanotte, A.-F., Dubois, P., Goemaere, S., & Noël, B. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 25*(2), 1-15.

Schreiner, L. A., Louis, M. C., & Nelson, D. D. (2020). *Thriving in transitions: A research-based approach to college student success.* The National Resource Center for The First-Year Experience.

van der Zanden, P. J. A. C., Denessen, E., Cillessen, A. H. N., & Meijer, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review, 23*, 57-77.

Communication 1

Dépasser l'approche quantitative de la réussite dans l'enseignement supérieur : Approche tridimensionnelle et conceptualisation

Mikaël De Clercq, Cathy Perret et Alice Constans

Depuis nombre de décennies, les politiques d'enseignement supérieur s'inscrivent dans des logiques de massification avec des attentes importantes en termes de réussite des étudiant.e.s. Ainsi, l'OCDE (2011) a établi un plan Horizon 2030 incitant à une expansion continue de l'accès et de la réussite permettant d'atteindre à minima 50% de diplômés de l'enseignement supérieur ainsi qu'une réussite plus équitable. Gale & Parker (2017) résument cet enjeu comme une volonté de permettre à un maximum d'étudiants présentant des profils de plus en plus variés de réussir dans l'enseignement supérieur. Ces propos traduisent la volonté d'une démocratisation quantitative (augmentation des taux de réussite) et qualitative (réduction des écarts de performances en fonction des différences sociales, économiques, ethniques, culturelles...), la réussite telle que décrite par Maroy (2008).

Cette attention portée sur la réussite dans l'enseignement supérieur renvoie initialement à des perspectives où l'éducation est considérée comme un facteur de croissance économique et de meilleures rémunérations pour les plus qualifiés dans une économie de la connaissance portée par une augmentation de la qualification de la population (pour une revue, voir Logossah 1994). Désormais de nouveaux arguments sont développés autour de la nécessité de l'augmentation du niveau de qualification afin de répondre aux enjeux futurs de la société et à l'évolution du monde du travail. Certains auteurs tels que Žalėnienė & Pereira (2021) précisent ainsi que l'enseignement supérieur serait le vecteur principal pour développer les compétences des connaissances de haut niveau nécessaires aux enjeux présents et futurs de bâtir une société plus durable et équitable.

Ces perspectives renvoient à différentes finalités de l'enseignement supérieur avec d'un côté une logique professionnelle visant à l'employabilité et l'adaptation des étudiants aux conditions du marché du travail, et d'un autre côté logique culturelle, plus proche des traditionnelles missions de l'enseignement supérieur, visant des objectifs de culture et d'émancipation intellectuelle, morale et professionnelle des étudiants formés (Roegiers, 2012).

L'atteinte des objectifs de réussite tend à être analysée au travers d'indicateurs globaux tels la performance en première année ou le taux de diplomation, avec des attentes politiques et institutionnelles d'accroissement de ces indicateurs. Considérés comme trop faibles à l'université, ils ont participé à l'émergence de recherches sur la réussite (pour des recensions en contexte francophone : Michaut, 2023). Cependant, force est de constater que, malgré les nombreuses recherches sur le sujet et la démultiplication des moyens d'accompagnement des étudiants, le taux de réussite à l'entrée de l'université reste relativement stable. Ainsi, en Belgique comme en France ce taux avoisine les 40% depuis près de trente ans (Perret et De Clercq, 2022). Ce taux de réussite souffrirait d'une constante manifestement insensible aux efforts des uns et des autres, et ce malgré de nombreuses dispositifs d'aide à la réussite (Parmentier, 2011; Morlaix & Perret, 2013). Les acteurs et actrices de la réussite pourraient alors se sentir relativement démunis face à l'impératif de renforcer une réussite qui se mesure par un taux global de réussite. Mais est-ce l'unique perspective d'analyse pour répondre à ces enjeux ? Quels sont les réels enjeux sous-jacents de réussite et comment les mesurer de façon opérationnelle ? Que se cache-t-il derrière la notion de réussite ? Ce sont à ces questions que cet article ambitionne de répondre.

Au travers d'une analyse de la recherche sur la réussite universitaire et sur la transition vers l'enseignement supérieur, cette présentation vise à proposer une vision plus nuancée, mieux définie et plus opérationnelle de la réussite dans l'enseignement supérieur. Ce travail offre un cadre de référence plus précis permettant de mieux expliciter les enjeux de réussite visés par les politiques, les institutions et les actions d'accompagnement.

Plus précisément, trois dimensions de la réussite émergent de l'analyse théorique. Premièrement, la réussite académique reprise de Roland et ses collègues (2015) serait : " *La satisfaction d'un étudiant aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son cursus selon les normes, les usages et les décrets de son contexte éducatif validée par le jury de délibération " (p.8).* Cette réussite se mesurerait par différents indicateurs tels que le taux de réussite, le taux d'abandon, le taux de diplomation, le pourcentage de crédits validés. Deuxièmement, la réussite éducative, entre autres basé sur les propos de Lapostolle (2006), serait l'évolution dans le degré de maîtrise et le type de connaissances et compétences développées par l'étudiant dans un programme d'enseignement supérieur. Cette forme de réussite se mesurerait par le niveau de performances dans les cours, et des tests de compétences disciplinaires ou transversales. Finalement, la réussite étudiante (ancrée dans les travaux de Schreiner et al., 2020) se définirait comme l'atteinte par l'étudiant de (1) ses objectifs personnels selon sa temporalité et son contexte, et (2) une forme de stabilisation dans l'enseignement supérieur. Cette dernière forme de réussite serait à son tour divisée en 5 sous-dimensions : la réussite personnelle, volitionnelle, vocationnelle, psychoaffective et sociale.

L'ensemble de ces aspects seront plus amplement discuté dans la présentation. La discussion reviendra également sur la grande plus-value d'une meilleur conceptualisation et opérationnalisation de la réussite pour la régulation des actions de soutien à l'étudiant et la fixation d'objectifs clairs et mesurables de pilotage de l'enseignement supérieur.

Mots clés

Réussite ; Mesures et évaluations ; Enseignement supérieur ; Analyse théorique

Bibliograhie

Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education, 39*(5), 734-753. https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351

Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative quelques repères. *Pédagogie collégiale. 19* (4), 5-7.

Perret, C., & De Clercq, M. (2022). Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 38*(1), 1-8. https://doi.org/10.4000/ripes.3805

Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 31* (3), 1-28.

Schreiner, L. A., Louis, M. C., & Nelson, D. D. (2020). Thriving in transitions: A research-based approach to college student success. The National Resource Center for The First-Year Experience.

Žalėnienė, I., & Pereira, P. (2021). Higher Education For Sustainability: A Global Perspective. *Geography and Sustainability, 2*(2), 99-106. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.geosus.2021.05.001

Communication 2

Quels champs de compétence de l'autonomie sont nécessaires en 1ère année à l'université ?

Isabelle Bournaud

De nombreux travaux de recherche concernent la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur (De Clercq et al., 2023 ; Paivandi 2019). L'accent est porté surtout sur la compréhension de la réussite en termes de performance et de réponses aux exigences académiques. Toutefois, un objectif de l'enseignement supérieur qui serait également signe d'une forme de réussite pourrait être le développement de compétences d'autonomie : devenir un apprenant autonome et autorégulé (David, 2015) ou " self-regulated learner " (Valle et al., 2008).

Mais de quelle autonomie s'agit-il ? Quelle représentation ont les personnes étudiantes et les personnes enseignantes de cette autonomie ? Leurs représentations respectives coïncident-elles ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous avons mené une étude auprès d'une population étudiante en 1ère année de licence scientifique, et de leurs enseignantes et enseignants. Nous leur avons demandé ce que veut dire pour eux faire preuve d'autonomie à l'université. Nous avons recueilli 207 verbatims étudiants (sur 1110 personnes étudiantes interrogées) et 74 verbatims enseignants (sur 240 personnes enseignantes interrogées).

Pour analyser ces corpus de verbatims, nous avons réalisé une analyse de contenu thématique, en utilisant une démarche de thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2021). Nous avons

adopté une approche de codage déductive partant d'une grille *a priori* contenant sept dimensions (Albero, 2004) : cognitive, métacognitive, psychoaffective, méthodologique, sociale, informationnelle et institutionnelle. Nous avons progressivement enrichi cette grille de manière inductive de catégories et sous-catégories qui rendent compte de champs de compétences plus ou moins larges de l'autonomie, évoqués par les personnes étudiantes ou enseignantes dans leurs verbatims. Le codage et l'enrichissement de la grille ont donc été articulés et réalisés de manière itérative.

Le codage des verbatims étudiants et enseignants, et la quantification du nombre de verbatims relevant de chaque dimension et catégorie, a permis de faire émerger les représentations respectives des personnes étudiantes et des personnes enseignantes de l'autonomie en 1ère année à l'université. Il apparaît que les deux populations ont une représentation multidimensionnelle de l'autonomie : les sept dimensions considérées apparaissent toutes pertinentes pour décrire l'autonomie nécessaire en 1ère année à l'université.

Certaines dimensions sont cependant plus évoquées que d'autres. Ainsi, les trois dimensions psychoaffective, méthodologique et cognitive sont mentionnées par plus de la moitié des deux populations. En revanche, un résultat surprenant est le faible taux d'évocation de la dimension métacognitive par les personnes étudiantes, mais également par les personnes enseignantes. Connaissant le rôle de la métacognition dans la transition vers l'université et dans la réussite académique, il y a une nécessité à explorer plus avant ce résultat.

L'analyse des dimensions mentionnées par chacun des deux groupes séparément, personnes étudiantes et personnes enseignantes, permet d'identifier d'éventuelles lacunes dans leurs représentations respectives concernant les compétences à maîtriser pour faire autrement ce que l'on faisait avant, dans un environnement nouveau, et fournit ainsi des éléments pour nourrir des interventions à proposer tant aux personnes étudiantes qu'aux personnes enseignantes afin de faciliter l'entrée à l'université.

Nous avons par ailleurs identifié les différences significatives d'évocation des champs de compétence de l'autonomie entre les personnes étudiantes et les personnes enseignantes. La catégorie " gérer son quotidien " (dimension psychoaffective) n'est par exemple pas mentionnée par les personnes enseignantes. Cela met en exergue le fait que ces dernières semblent considérer la personne étudiante uniquement comme un sujet apprenant, alors que les personnes étudiantes s'expriment en tant que sujet dans sa globalité. La catégorie " S'autogérer dans ses apprentissages " (dimension psychoaffective) est également significativement moins évoqué par les personnes enseignantes que par les personnes étudiantes. On peut penser que ce décalage s'explique par le fait qu'être autonome dans ses apprentissages relève d'un implicite à l'université. La catégorie " Gérer son travail, s'organiser " (dimension méthodologique) est aussi significativement plus évoquée par les personnes étudiantes, on peut supposer que c'est une des difficultés à laquelle elles sont confrontées en arrivant à l'université. Un résultat surprenant concerne la dimension sociale qui est significativement plus évoquée par les personnes enseignantes : il apparaît que celles-ci attendent des personnes étudiantes qu'elles travaillent avec leurs pairs, mais l'analyse des verbatims étudiants semblent indiquer que cela n'est pas explicité par les personnes enseignantes.

L'analyse des écarts entre les champs de compétence de l'autonomie mentionnées par les deux groupes devrait permettre de sensibiliser les personnes enseignantes à la nécessité d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux personnes étudiantes telles qu'elles sont, et non à ce qu'elles espèrent que les personnes étudiantes soient. Il s'agit ainsi de penser la réussite dans une perspective élargie au-delà de la simple mesure de validation de crédits ou de diplomation.

Mots clés

Autonomie ; Champs de compétence ; Première année à l'université

Bibliographie

Albero, B. (2002). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi (éds.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002.* Collection Actes Huit, 139-159. https://edutice.hal.science/edutice-00000270

David M. (2015). Pratiques pédagogiques et autonomie des étudiants de LI. *Inter Pares a*, 115-122.

De Clercq, M., Dangoisse, F., Frenay, M. et Roland, N. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur.* Peter Lang Verlag. https://doi.org/10.3726/b20782

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* – 5ème éd. Armand Colin.

Paivandi, S. (2019). *Le défi de la transition entre secondaire et supérieur. Construisons des ponts.*https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Paivandi.pdf, Rapport du CNESCO

Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R., & Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema, 20*(4), 724-731.

Communication 3

Coconstruire les outils de la réussite : élaboration d'un continuum de développement de compétences essentielles

Stéphanie Demers

Si plusieurs perspectives de la réussite universitaire se côtoient, les plus récentes envisagent d'abord la réussite sous l'angle de la réalisation des finalités du projet d'études de la personne (Schreiner et al., 2020 ; Weatherton et Schussler, 2021). Elle est également définie comme processus de développement personnel et social, transcendant la seule " performance " qui serait reflétée dans la notation obtenue dans les cours (Kahu et Nelson, 2018). La réussite se manifesterait plutôt "par des capacités accrues d'apprendre, de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société" (Pronovost, 2010, p. 19). Ces visées s'articuleraient également dans la prise en compte de la personne et de son potentiel, dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques (Gouvernement du Québec, 2020). Ces propositions holistiques avancent que la réussite inclurait non seulement l'intégration des savoirs académiques par la personne étudiante, mais que celle-ci repose sur développement de compétences essentielles à la réussite de ses objectifs personnels et professionnels (Borri-Anadon et al., 2021). Or, bien que la maitrise de ces compétences constitue aussi une attente, une exigence des personnes enseignantes à l'égard des personnes étudiantes, elle est trop souvent implicite et les compétences essentielles sont rarement nommées ou formellement développées dans le cadre des activités d'apprentissage.

Face à ce constat, deux équipes de l'Université du Québec ont été mobilisées par le ministère de

l'Enseignement supérieur du Québec afin d'élaboré un continuum de développement des compétences essentielles aux études supérieures. L'équipe " terrain " travaillait avec les acteurs des milieux d'enseignement, réunis en communauté de pratique, alors que l'équipe de rédaction était chargée de la recension des écrits et, en dialogue avec les données collectées par l'équipe terrain, d'élaborer le continuum. Cette équipe était composée de six chercheuses responsables de trois chantiers de recherches associées au projet *Transitions réussies*, dont l'équipe terrain qui portait le chantier des compétences intellectuelles, informationnelles et méthodologiques, ainsi que les équipes de recherche des chantiers des compétences numériques, langagières et personnelles et interpersonnelles. L'équipe terrain était engagée dans le projet de recherche visant à identifier les compétences intellectuelles essentielles à la réussite des études selon les attentes explicitées par les personnes enseignantes, intervenantes et gestionnaires membres d'une communauté de pratique inter-ordres (secondaire, collégial et universitaire). Ensemble, elles ont défini le profil de sortie de l'ordre d'enseignement au sein duquel elles agissent. La collecte de données incluait des entretiens semi-dirigées avec les personnes étudiantes autour de leurs attentes à l'égard des études et de leur réussite.

La seconde équipe, en dialogue avec les données collectées par la première, les écrits scientifiques et ses expertises, a élaboré le continuum de développement des compétences essentielles. Deux groupes d'acteurs de l'enseignement secondaire et post-secondaire ont été sollicités afin d'évaluer et de valider le continuum comme outil favorisant la réussite dans les études. Un comité aviseur regroupait une vingtaine de personnes chargées d'aviser l'équipe de rédaction sur les orientations et les choix à effectuer. Ensuite, 21 groupes de validation incluant des personnes étudiantes, enseignantes, gestionnaires, professionnelles, bibliothécaires (220 personnes), réunies virtuellement pour des rencontres de deux heures chacune en entretien semi-dirigé, ont offert leur rétroaction, soulevé des préoccupations et émis des recommandations. À ces dernières se sont ajoutées des rétroactions écrites, à l'aide d'un questionnaire ouvert en ligne. Des aller-retours avec ces groupes ont soutenu la co-construction du continuum.

Ce dialogue entre les acteurs du terrain, les chercheurs et les écrits scientifiques recensés a permis de définir une dynamique de développement de six compétences essentielles pour réussir les études en enseignement supérieur. Cette dynamique s'inscrit dans la perspective holistique de la réussite, puisque son noyau est constitué des compétences proximales qui émanent de la personne et qui fondent son identité (compétences personnelles-interpersonnelles) et par lesquelles elle exprime cette identité et sa pensée, et entre en contact avec le monde qui l'entoure (compétences langagières). La construction et la connaissance de soi, ainsi que la capacité à entrer en rapport avec soi, les autres et le monde permettent ensuite à la personne de développer et de mobiliser les outils de sa pensée (compétences intellectuelles) et leur structuration itérative et réflexive (compétences méthodologiques). Ces derniers servent d'ancrage aux compétences qui lient la personne aux savoirs, aux expériences et aux outils de leur transfert et de communication (compétences informationnelles, compétences numériques). Les compétences se développent au regard de trois éléments : l'autonomie, la complexité et le rapport aux savoirs.

Un certain accord émerge de la rencontre théorie-pratique dans le cadre de cette recherche au regard de ce qu'est la réussite – à la fois subjective, dynamique et relationnelle, notamment, et de ce qui la sous-tend. Comment concilier cette perspective à la forme universitaire actuelle et de ses corollaires, dont la réussite définie par la performance et la concurrence ? Résorber cette tension nous apparait impératif pour soutenir l'expérience d'études réussie.

Mots clés

Réussite ; Compétences essentielles ; Perspective holistique

Bibliographie

Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE. https://reverbereeducation-1fc82.kxcdn.com/wp-content/uploads/2022/02/Cadre-Diversite-re%CC%81ussite-Reverbere-2022_final.pdf

Gouvernement du Québec. (2020). Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussiteeducative-eleves-doues.pdf

Kahu, E. et Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58–71. doi: 10.1080/07294360.2017.1344197).

Pronovost, G. (2010). *Familles et réussite éducative.* Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille. Presses de l'Université du Québec.

Schreiner, L., Louis, M. et Nelson, D. (2020). *Thriving in transitions: A research-based approach to college student success.* The National Resource Center for The First-Year Experience. Weatherton, M. et Schussler, E. (2021). Success for all? A call to re-examine how student success is defined in higher education. *CBE-Life Sciences Education*, *20*(1), 3. doi: 10.1187/cbe.20-09-0223

Mots-Clés: Réussite, échec, transition universitaire, première année

Mobilisation et création de savoirs par et pour les directions générales scolaires du Québec engagées dans une recherche-action.

Marie-Hélène Guay * [1], Brtigitte Gagnon * † [1]

[1] Université de Sherbrooke – Canada

Au Québec, les directions générales des centres de services scolaires francophones et des commissions scolaires anglophones pilotent le système d'éducation au cœur de nombreux défis sociétaux et d'une tangible évolution de la gouvernance scolaire (Gouvernement du Québec, 2020, 2023). Dans ce contexte, de 2020 à ce jour, l'Association des directions généralesscolaires du Québec (ADGSQ), en collaboration avec l'Université de Sherbrooke, est engagée dans une recherche-action visant à définir et à consolider son leadership et ses activités de développement professionnel (ADGSQ et al., 2022; Guay et Gagnon, 2021; Guay et Gagnon, 2023). Cette recherche-action a notamment permis de définir l'agir professionnel compétent et conscient des hauts-dirigeants de l'école québécoise. Elle a aussi contribué à actualiser leur réseau d'activités de développement professionnel interdépendantes en contexte d'insertion professionnelle et de formation continue. Quels types de savoirs ont été mobilisés par les praticiens-chercheurs engagés dans cette recherche pour soutenir un déploiement rigoureux et significatif de leurs actions de recherche et d'éducation ? Quel(s) type(s) de savoirs ont-ils généré ? Lors de notre communication, nous expliciterons d'essentielles distinctions et complémentarités entre des savoirs scientifiques et des savoirs professionnels en éducation inspirées, entre autres, des travaux de Bunge (1996), Guay (2004), Korthagen (2010) et Pitt (2011). Nous insisterons plus spécifiquement sur la nature, les finalités et la genèse respective et interdépendante des savoirs théoriques et professionnels en éducation. Ils seront exemplifiés tels que mis à jour, mobilisé et diffusés dans le cadre de la recherche-action susmentionnée. En ce sens, en lien avec la thématique 4 de l'AREF 2025 intitulé Collaboration entre le terrain, la formation et la recherche, notre communication permettra d'éclairer l'épistémologie sous-jacente à la recherche-action en éducation.

Mots-Clés: Recherche, action, directions générales scolaires, savoirs théoriques et professionnels

*Intervenant

†Auteur correspondant: brigitte.gagnon@usherbrooke.ca

Modalités collaboratives entre chercheurs, enseignants et enseignants spécialisés au sein d'une recherche se rapportant au coenseignement inclusif

Magaly Ruiz Touchard * [1], Pascal Champain * † [2], Florence Peteers * ‡ [3], Castagnet-Caignac, Sonia * § [2], Marie Toullec-Théry * ¶ [4], Frédéric DuprÉ * ‖ [5]

[1] CY Cergy Paris Université – CREN nantes – France
[2] CY Cergy Paris Université – Laboratoire EMA (Ecole, Mutations et Apprentissages) – France
[3] Laboratoire de Didactique André Revuz – Université de Rouen Normandie, Université de Lille, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, Université Paris Cité, CY Cergy Paris Université, Université de Rouen Normandie :
EA$_4$434, $UniversitdeLille$: $EA_4434, UniversitParis - EstCrteilVal - de - Marne - Paris12$: $EA_4434, UniversitParisCit$: $EA_4434, CYCergyParisUniversit$: $EA_4434 - -France$
[4] Nantes Université – CREN nantes – France
[5] Ghrapes UR 7287 – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (INSEI) – France

Nous proposons de prendre appui sur une recherche en cours, amorcée en juin 2023, financée par l'INSPE de l'académie de Versailles, pour mettre au travail les concepts de recherche collaborative et de coopération entre acteurs, au sein d'un cadre praxéologique de coenseignement (Tremblay, 2024). Sept binômes, constitués d'un enseignant spécialisé et d'un enseignant de classe, ont engagé un travail partagé par la mise en œuvre d'un co-enseignement inclusif, dont il s'agit de mesurer l'impact sur les conceptions et les pratiques de ces enseignants, rapportés aux élèves identifiés comme étant " en difficulté ".
L'enjeu de cette recherche, sous-tendu par un cadre épistémologique qui définit l'école inclusive comme une école se rapportant à la diversité des élèves, doit permettre d'analyser l'évolution des pratiques et des discours des enseignants concernés. Il s'agit d'œuvrer pour que le regard porté sur la difficulté, centrée sur l'élève, s'ouvre à une approche plus systémique, rapportée aux situations d'apprentissage. Nous observons donc comment, au sein d'espaces collaboratifs, les enseignants peuvent " créer les conditions de la réussite par la mise en place de dispositifs susceptibles de faire disparaître les désavantages des enfants étiquetés en difficulté ou handicapés " (Thomazet, 2008, p. 129).

Ce symposium se propose de questionner les modes de régulation exercés entre les parties de

*Intervenant
†Auteur correspondant: pascal.champain@cyu.fr
‡Auteur correspondant: florence.peteers@cyu.fr
§Auteur correspondant: sonia.castagnet-caignec@cyu.fr
¶Auteur correspondant: marie.toullec@univ-nantes.fr
‖Auteur correspondant: frederic.dupre@inshea.fr

cette recherche, à savoir la triangulation enseignants de classes – enseignants spécialisés RASED – enseignants chercheurs. Plusieurs niveaux de collaboration ont été investis et ont nourri une certaine complexité partenariale. Nous nous référons aux termes de " recherche collaborative " (Desgagné & al., 2001) pour poser un cadre générique qui sera mis au travail dans ce symposium.

Nous mettrons en perspective ce questionnement avec les éléments méthodologiques de cette recherche qui consistent en un recueil de données prélevées par l'observation des gestes professionnels des enseignants, des supports travaillés, par la conduite d'entretiens semi-directifs, et d'entretiens d'auto-confrontation croisés.

Afin d'exercer un regard comparatif et réflexif avec des recherches aux problématiques similaires, des intervenants extérieurs apporteront également leur éclairage sur le travail collaboratif équipe de recherche - enseignants spécialisés – enseignants selon les résultats des projets qu'ils ont eux-mêmes engagés et développés dans leur laboratoire respectif.

Communication 1

Une recherche sur le coenseignement inclusif et les élèves " en difficulté " : entre expertise et collaboration

Pascal Champain

Nous avons engagé une recherche pluri-laboratoires sur l'académie de Versailles, depuis 2023, avec sept binômes, constitués d'un enseignant spécialisé exerçant en RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficulté) à dominante pédagogique et d'un enseignant de classe, ce qui définit le cadre du coenseignement inclusif (Tremblay, 2023). Ces binômes vont se mettre en place sur la base de l'identification d'élèves " en difficulté ", par l'enseignant de classe.

Notre recherche va s'inscrire dans une dynamique collaborative enseignants de classe – enseignants spécialisés – équipe de recherche. Cette triangulation va caractériser le type de recherche engagé, un " agir ensemble " (Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C. & Thomazet, S. (2018) déterminé par les symétries, les dissymétries, les modalités d'échange et les registres illocutoires (Austin, 1962) mobilisés. Il s'agit, par une approche qualitative, de mesurer l'impact de ce coenseignement inclusif sur le discours et les pratiques des enseignants de classe et spécialisés, du point de vue du regard que ces enseignants portent sur "les élèves en difficulté", ainsi que sur les pratiques pédagogiques et didactiques (et leurs éventuelles évolutions), dans la mise en œuvre du coenseignement, notamment dans l'approche qu'ils engagent auprès des " élèves en difficulté ".

La contribution à ce symposium se propose de questionner les formes que peuvent prendre les collaborations, quand les enseignants sont donc " experts en analyse des besoins éducatifs particuliers ", quand l'équipe de recherche pose/propose un cadre définitionnel du coenseignement aux enseignants concernés, et actionne ainsi un levier informatif. Quand elle met en place également des séminaires pour mettre au travail, avec les enseignants spécialisés, la notion de désaccordage rapportée aux pratiques de production écrite ou de résolution de problèmes exercées dans le cadre des séances de coenseignement analysées. Une dynamique se met ainsi en place, dont il s'agit de rendre compte dans ce symposium, qui alterne, renverse les modalités de l'expertise et les détenteurs de cette expertise. Ainsi, l'enseignant de classe n'est pas seulement dépendant du regard " expert " de l'enseignant spécialisé, mais apporte et nourrit la collaboration par sa propre expertise d'enseignant sur sa classe et son parcours didactique notamment. C'est donc cette dynamique collaborative multiforme qui sera analysée et mise en perspective avec le cadre méthodologique engagé.

Il s'agit plus précisément de centrer notre propos sur les relations entre les parties de cette recherche (enseignants de classe, enseignants spécialisés et enseignants-chercheurs), où plusieurs strates sont identifiables qui correspondent à autant de modalités collaboratives distinctes. Sans pouvoir caractériser l'ensemble de cette recherche par une définition univoque (recherche collaborative, recherche participative, recherche action, recherche avec, ...), il s'agit plutôt d'interroger et analyser chacune des strates mobilisées dans leurs rapports à l' " expertise ". Pour cela, nous nous appuierons notamment sur une théorie pragmatique de l'action communicative, et dirons que le discours n'est pas porté par des conditions de vérité mais plutôt par des actes *illocutoires* pourvus de conditions de félicité (Austin, 1962) qui garantissent la réussite d'un acte illocutoire. Nous partirons du concept de force illocutoire (Vanderveken, 1992), puisqu'il s'agit d'être en recherche d'atteindre un but (coenseigner, accompagner les élèves " en difficulté ", agir comme personne ressource, etc. de manière efficace), portée par des conditions institutionnelles favorables, et un cadre collaboratif explicite et adossé à la recherche, qui va actionner les conditions propices à la mise en œuvre d'une force, orientée vers ces buts.

L'expertise semble reposer, au-delà des textes qui en déterminent l'attribution et l'orientation, sur des alternances, des modulations, et ne pas être nécessairement inscrite dans une fixité définitive. Et puis le cadre de recherche et de la méthodologie engagés ont alimenté cette dynamique par la proposition d'un resserrage dans les pratiques de coenseignement : définitions de cette pratique, identification et réflexion sur les désaccordages, identification et inscription de chacun dans la liste des indicateurs d'un coenseignement de qualité. Ce resserrage proposé par l'équipe de recherche n'ayant pas un caractère applicationniste mais plutôt propositionnel, il prend la mesure de la temporalité de chacun des binômes et des variations inhérentes à leurs collaborations. L'expertise et la collaboration deviennent ainsi des notions interdépendantes, inscrites dans une dynamique de recherche, qu'il s'agit donc de présenter lors de ce symposium.

Mots-clés

Dynamique collaborative ; Force illocutoire ; Expertise

Bibliographie

AUSTIN, J.-L. (1962). *Quand dire, c'est faire.* Points Seuil.

BELANGER, J., FRANGIEH, B., GRAZIANI, E., MERINI, C. & THOMAZET, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente ? Revue des sciences de l'éducation, 44, (1), 138–165. https://doi.org/10.7202/1054160ar

TREMBLAY, P. (2023). *Coenseignement.* Academia.

VANDERVEKEN, D. (1992). Théorie des actes de langage et analyse des conversations. Cahiers de linguistique française 13, 8-61.

Communication 2

Entretiens d'autoconfrontation croisés comme mode de régulation et de corétroaction dans la mise en œuvre d'un coenseignement inclusif

Magaly Ruiz-Touchard, Laetitia Bilbault et Mélissa Zanini

Cette communication prendra appui sur des entretiens d'autoconfrontation croisés menés auprès

de deux binômes enseignants – enseignants spécialisés, participant à la recherche E(DI)^{2}PE, au cours de deux années consécutives de mise en œuvre d'un coenseignement inclusif.

La communication développera la manière dont ces entretiens ont permis d'opérer des corégulations (Allal, 2015) au sein de ces deux binômes, leur permettant d'exercer un regard réflexif sur leur pratique et les conduisant à la modifier, entrainant par ce biais un développement professionnel.

Pour exposer cette analyse, nous nous appuierons sur le cadre définitionnel du coenseignement, posé/proposé aux binômes, qui précise que le coenseignement ne se limite pas à la prestation en classe, mais que cette action commune nécessite également d'être coplanifiée, coévaluée et donc négociée au sein des binômes de coenseignants (Murawski & Lochner, 2011). Nous montrerons comment les entretiens d'autoconfrontation croisés ont joué un rôle de corétroaction, entendue comme un temps de concertation formel ou informel entre les coenseignants qui leur permet d'" *évaluer leurs pratiques et leurs effets sur les apprentissages et le comportement des élèves* " (Tremblay, 2023, p. 109). Le cadre méthodologique proposé par la chercheuse a donc constitué un cadre, formel ici, aux enseignants, qui ont pu mener une analyse constructive et critique des séances coconduites auprès des élèves. Nous qualifierons le dialogue exercé lors de ces entretiens de dialogue cogénératif réflexif (Scantlebury et coll, 2008). Dans ce type de dialogue, l'expérience d'enseignement est ainsi mise à distance, favorisant la prise de recul quant aux gestes d'étayage engagés auprès des élèves, quant aux diverses postures exercées par les coenseignants dans les différents temps de la séance, dans l'objectif de développer des pratiques favorisant la réussite de tous. Nous prendrons appui sur les verbatims des binômes qui révèlent leurs prises de conscience des diverses médiations mises en œuvre, en particulier pour répondre à la diversité des besoins des apprenants. Ces verbatims mettent en exergue également l'alternance des rôles eu égard à leur spécificité ou expertise, et les types de microconcertations qui s'opèrent entre eux lors des coconduites des séances. Plus les binômes deviennent expérimentés dans leur pratique du coenseignement, plus les microconcertations augmentent et leur permettent à la fois de coplanifier les séances à venir, de coévaluer en situation les apprentissages des élèves et les modalités pédagogiques engagées. Nous montrerons que c'est lors du dialogue mené durant les entretiens d'autoconfrontation croisés que les binômes ont pris conscience de l'existence même de ces microconcertations, et par là de la manière dont le coenseignement inclusif qu'ils mettaient en œuvre tendait à devenir ce que Tremblay nomme un coenseignement " efficace " (*opus cit.*).

Sur le plan méthodologique, nous nous appuierons sur les apports de l'analyse du travail ou de l'activité, approche qui rejoint les apports de la philosophie de l'expérience de John Dewey considérant la dimension formative des situations ordinaires, ainsi que les apports d'Yves Clot concernant l'analyse de l'activité. Le chercheur ne se positionne donc pas sur une analyse externe de l'activité réalisée par les professionnels, mais leur offre " *un instrument de développement de la pensée, source potentielle d'un développement de l'expérience* " (Clot, 2008, p. 220). La méthodologie par entretiens d'autoconfrontation croisés engage des modes de collaboration chercheurs/acteurs de terrain, où les enseignants participant à la recherche ne sont pas là pour appliquer, mais négocient, s'emparent, s'approprient, investissent. La recherche engagée se veut collaborative et considère donc les acteurs comme autonomes, intentionnels et motivés, incluant une visée transformative par la participation des acteurs à la recherche. Nous mettrons au travail la manière dont, au cours des entretiens croisés, ces acteurs sont amenés à s'intéresser à l'analyse de leur activité afin de penser des améliorations possibles de leur situation. Si l'on considère que l'activité n'est pas totalement accessible (ni aux acteurs, ni aux chercheurs) et qu'il existe toujours un écart entre ce qui est observé, ce qui est rapporté et ce qui est réalisé, cette méthodologie permet de croiser ce qui est observé et ce que le sujet en dit pour repérer ces écarts, mettre en évidence des dimensions tacites, des compétences, pas toujours, exprimables ou verbalisables, spontanément (Leplat, 1997).

Cette communication se fera à trois voix : celles des deux enseignantes spécialisées, et celle de la chercheuse associée. Les deux enseignantes spécialisées, étant impliquées dans les deux binômes de recherche qui ont participé aux entretiens, pourront ainsi témoigner de leur expérience.

Mots-clés

Auto-confrontation croisée ; Corétroaction ; Développement professionnel

Bibliographie

ALLAL, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, *3*, 1-14.

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

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique.* Paris : PUF

MURAWSKI,W.W. et LOCHNER,W.W. (2011). Observing co-teaching : What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic,* 46(3), 174-184

SCANTLEBURY, K., GALLO-FOX, J. et WASSELL, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education,* 24(4), 967-791.

TREMBLAY, P. (2023). *Coenseignement.* Academia.

Communication 3

Recherche E(DI)^{2}PE : Quel impact sur la vigilance didactique d'un binôme co-enseignant en résolution de problèmes ?

Florence Peteers

Cette communication explorera l'évolution des pratiques d'un binôme d'enseignantes (enseignante spécialisée et enseignante de classe participant à la recherche E(DI)^{2}PE) au cours d'une année de co-enseignement en résolution de problèmes arithmétiques.

Dans leurs études sur les pratiques des enseignant·es professeur·es des écoles en éducation prioritaire, Charles-Pézard et al. (2012) ont notamment montré que prendre en compte les différences entre les élèves requiert l'exercice de ce que Charles-Pézard (2010) a désigné comme " vigilance didactique ". L'exercice de cette vigilance didactique peut être défini comme " une sorte d'ajustement didactique permanent de la part du professeur " (Charles-Pézard, 2010, p. 211) et implique donc la capacité de s'adapter continuellement à l'état cognitif des élèves et de prévoir, à la fois en temps réel et à l'avance, les ajustements nécessaires des scénarios pédagogiques. De son côté, Toullec-Théry (2020) a montré que le co-enseignement, en tant que processus de pratiques conjointes, pourrait accentuer la vigilance didactique des enseignant·es et permettre une " accessibilité renouvelée des situations d'apprentissage " dans la classe. C'est cette hypothèse que nous souhaitons mettre ici au travail en posant la question de recherche suivante : Comment évolue l'exercice de la vigilance didactique au sein du binôme d'enseignantes considéré au terme

de deux années de co-enseignement en résolution de problèmes ? Quels sont les facteurs qui déclenchent une évolution ?

Pour répondre à nos questions, nous nous appuierons sur des observations de séances de co-enseignement réalisées à quatre moments différents (au début et à la fin de la première année de co-enseignement ainsi qu'au début et à la fin de la seconde année) ainsi que sur les fiches de préparation de ces séances et des entretiens individuels menés à l'issue de chacune des séances. Pour évaluer le degré de vigilance didactique et mesurer son évolution, nous nous focaliserons sur certains indicateurs des pratiques définis par Charles-Pézard (2010). En amont des séances, nous nous intéressons au projet global relatif à la résolution de problèmes ainsi qu'à la consistance des problèmes proposés et à la gestion a priori de la séance. Durant les séances, nous portons une attention particulière à la façon dont les enseignantes lisent et interprètent les productions des élèves, explicitent, hiérarchisent et synthétisent les procédures et enfin sur l'institutionnalisation effectuée.

Les analyses menées sur la première année de co-enseignement (Peteers, accepté) montrent bien une évolution en termes de vigilance didactique, ce qui concorde avec les travaux de Toullec-Théry (2020). Deux processus différents semblent se dégager. Tout d'abord, l'enseignante spécialisée, en tant que personne ressource pour l'éducation inclusive, agit comme vecteur de vigilance didactique chez l'enseignante de classe. Cela s'observe notamment par l'apport de problèmes consistants, d'autres modalités de différenciation et de réponse aux besoins ainsi que dans l'exploitation des productions des élèves. C'est l'enseignante spécialisée qui est force de proposition (avec comme appui les gestes professionnels acquis durant sa formation et les recherches théoriques effectuées pour la préparation du projet de co-enseignement). L'enseignante de classe est d'abord en retrait et observatrice de ces pratiques mais il y a un glissement qui s'amorce au cours du co-enseignement avec une plus grande implication de celle-ci (notamment dans les phases de mise en commun). Ensuite, en cours d'année, le binôme va se fixer, dans le cadre du projet de recherche, des objectifs en vue d'améliorer son co-enseignement (en référence aux items de Tremblay, 2023), ce qui s'accompagne d'une évolution de l'exercice de la vigilance didactique au sein du binôme. Cela s'observe en particulier au niveau de la lecture et de l'interprétation des productions des élèves qui sont rendues explicites grâce aux échanges entre les enseignantes durant la séance, nécessaires au vu des modalités de co-enseignement (les deux enseignantes travaillent avec tous les élèves). Malgré ces évolutions, une marge d'évolution a été mise en évidence (Peteers, accepté), notamment en ce qui concerne l'institutionnalisation et l'anticipation des obstacles didactiques. Il s'agira donc dans cette communication de présenter les résultats de la poursuite de l'étude au terme d'une deuxième année de co-enseignement.

Mots-clés

Vigilance didactique ; Problèmes arithmétiques ; Co-enseignement

Bibliographie

Charles-Pézard, M. (2010). Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. *Recherches en didactique des mathématiques, 30*(2), 197-261.

Charles-Pézard, M., Butlen, D., & Masselot, P. (2012). *Professeurs des écoles débutants en ZEP. Quelles pratiques ? Quelle formation ?* Grenoble : la Pensée sauvage

Peteers, F. (accepté). Co-enseigner en résolution de problèmes arithmétiques : Quel impact sur les pratiques des enseignant·e·s ? Colloque EMF 2025 (mai 2025, Québec, Montréal).

Toullec-Théry, M. (2020). Ingénieries didactiques coopératives et coenseignement pour contribuer à une scolarisation inclusive. *Éducation et francophonie, 48*(2), 116-138.

Tremblay, P. (2023). *Coenseignement.* Academia.

Communication 4

Quels ajustements les enseignants opèrent-ils dans un dispositif de co-enseignement en production d'écrit au cycle 2 ?

Sonia Castagnet-Caignec

Dans le cadre de la recherche E(DI)^{2}PE et de l'observation des binômes enseignant-enseignant spécialisé, il s'agira de rendre compte dans cette communication des effets du co-enseignement sur la conception des séquences d'enseignement-apprentissage en production d'écrits en français.

Plusieurs binômes de la recherche ont choisi d'organiser leur programmation annuelle sur des projets d'écriture longs dont les différentes séquences jalonnent l'année en autant de différents types d'écrits à visée communicationnelle : écrire une carte postale, écrire une carte de vœu, écrire une invitation, écrire une lettre, réaliser une affiche, etc. Si ce choix s'inscrit à la fois dans la pédagogie de projet et dans la didactique de la production d'écrit (EVA, 1991, 1996), il est aussi motivé par l'intention d'engager les élèves dans une dynamique de progression qui s'installerait par la multiplicité des écrits rencontrés au cours des cinq périodes scolaires.

Lors des visites dans les classes et des entretiens individuels post-observation menés avec les enseignants engagés dans le dispositif, des constantes se dégagent quant à la coopération qui ne sont pas sans lien avec la représentation de la didactique disciplinaire. C'est cette articulation particulière entre les gestes professionnels, qui se mettent en place dans le binôme, et la négociation de la didactique disciplinaire que nous essaierons d'analyser plus précisément.

En effet, de la conception des séquences d'enseignement-apprentissage à leur mise en œuvre, tout un processus de transformation se révèle dans les gestes des enseignants responsables de la classe (Bucheton, 2009) et dans le pilotage de l'activité. L'interpénétration des pratiques génère un sentiment d'une meilleure efficacité auprès des élèves de la part des enseignants (Bandura, 2003) tandis que les enseignants spécialisés soulignent un ruissellement de leur pratique sur celle des enseignants de classe. L'analyse des entretiens post-visites permettra de mettre au jour la manière dont se sont opérés ces glissements de l'enseignant spécialisé vers l'enseignant de classe. Nous interrogerons ainsi la place de l'enseignant spécialisé comme personne-ressource (Midelet et Leroyer, 2023) et la manière dont les dyades ont permis l'introduction de ce processus de formation interne qui bénéficie à l'ensemble des élèves du groupe-classe. Nous reviendrons également sur la perception que l'enseignant spécialisé a de son action lors des séances de regroupement. Des écarts sont notables entre les enseignants responsables de la classe et les enseignants spécialisés dans l'évaluation des rôles de chacun dans la dyade, qui ne remettent cependant pas en cause la volonté de collaborer de part et d'autre. Ces différents éléments de développement professionnel par le co-enseignement (Daguzon et Marlot, 2019) seront éclairés par les choix qui sont faits dans la discipline français, choix spécifiques qui orientent la gestion du groupe-classe et les réponses aux besoins des élèves repérés en " difficulté " en début d'année et relevant d'un suivi du RASED.

Mots-clés

Co-enseignement ; Ddidactique de l'écriture ; Développement professionnel

Bibliographie

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle.* Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. (dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Toulouse : Octares.

Daguzon, M., Marlot, C. (2019). "Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel", *Éducation et didactique*, 13-2, 9-30.

Groupe EVA/INRP (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire.* Paris : Hachette (Pédagogies pour demain. Didactiques).

Groupe EVA/INRP (1996). *De l'évaluation à la réécriture.* Paris : Hachette éducation (Pédagogies pour demain. Didactiques).

Midelet, J., Leroyer, L. (2023). *Enseignant spécialisé personne ressource pour l'éducation inclusive, repères et outils pour une nouvelle fonction.* Nîmes : Champ Social Editions (Collection INSHEA-Recherches).

Communication 5

Collaboration entre une enseignante et deux chercheurs pour construire des séances de coenseignement en géométrie

Frédéric Dupré

Dans le cadre d'un projet de recherche consacré à la scolarisation d'élèves aveugles et malvoyants au sein d'une unité d'enseignement externalisée dans une école primaire, nous avons pu observer des séances de travail conjoint entre une enseignante et une éducatrice. Dans ce projet notre posture se voulait compréhensive afin d'étudier des pratiques ordinaires dans un contexte de scolarisation pouvant être a priori qualifié d'inclusif. Nos analyses mettent cependant en évidence de nombreux obstacles à l'accessibilité didactique (Assude et al., 2014) : individualisation, morcellement des tâches (Favre, 2003), contrat d'assistance (Pelgrims et al., 2021), cécité didactique (Roiné, 2014), interactions réduites entre les élèves, absence d'institutionnalisation. Ces obstacles rejoignent de nombreux travaux menés en contexte spécialisé alors même que nos observations se déroulaient dans un dispositif crée en faveur d'une école plus inclusive.

À la suite de ces premiers résultats, une nouvelle question de recherche est apparue : quelles sont les conditions pour favoriser des pratiques inclusives en géométrie avec des élèves aveugles et malvoyants ? Pour cela, notre posture de chercheur a évolué afin de travailler conjointement avec l'enseignante du projet initial. Nous lui avons donc proposé de construire ensemble des séances de coenseignement en géométrie dans lesquelles l'un des chercheurs s'engagerait, à ses côtés, dans la mise en œuvre. Notre corpus repose sur sept séances de géométrie. Il est constitué des documents de préparation, des films de l'ensemble des séances, des bilans *post* séances et d'un entretien réalisé à l'issue du projet.

Dans notre communication, nous définirons tout d'abord la notion de pratiques inclusives qui, avec notre ancrage didactique, n'est pas liée à un contexte de scolarisation (Assude, 2019) mais aux conditions permettant aux élèves d'accéder à l'étude d'un savoir socialement reconnu. Nous décrirons ensuite les modes de régulations lors de la conception et de la mise en œuvre de séances de coenseignement à partir des différentes traces disponibles. Les données filmiques permet-

tront d'analyser les effets de cette pratique de coenseignement du point de vue de l'accessibilité didactique. Pour finir, nous discuterons l'impact sur les conceptions de l'enseignante et des chercheurs rapportées à l'enseignement de la géométrie avec des élèves aveugles et malvoyants et plus généralement au coenseignement en contexte spécialisé.

Mots-clés

Pratiques inclusives ; Coenseignement ; Géométrie

Bibliographie

Assude, T. (2019). Dynamique inclusive, don et reconnaissance. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *2*(86), 13-26.

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., & Vérillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique: Une étude de cas. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, *34*(1), 33-57.

Favre, J.-M. (2003). Étude des effets de deux contraintes didactiques sur l'enseignement de la multiplication dans une classe d'enseignement spécialisé. In *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques* (LIRDHIST, p. 109-126). Viviane Durant-Guerrier et Claude Tisseron.

Pelgrims, G., Delorme, C., & Chlostova Munoz, C. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins particuliers: Quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *6*(92), 37-55. https://doi.org/10.3917/nresi.092.0037

Roiné, C. (2014). L'élève en difficulté: Retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *66*(2), 13-30. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/nras.066.0013

Communication 6

Travail partagé : comment des enseignants le traduisent-ils *in situ* ?

Marie Toullec

Depuis quelques années, des mots comme collaboration, coopération apparaissent de plus en plus fréquemment dans le langage institutionnel. Cette prescription à travailler ensemble, ce " jeu de langage " institutionnel (Wittgenstein, 1934), ne définit toutefois pas ce " travailler ensemble ", au-delà de son sens apparent. Tout se passe comme si l'injonction au travail partagé suffisait à le faire exister. Or la collaboration et la coopération ne sont pas synonymes. La coopération permet " l'ordonnancement et la synthèse du monde existant (l'organisation), tout en faisant émerger l'inattendu et le nouveau (la création). La collaboration peut remplir la première fonction, mais pas la seconde " (Laurent, p.16). La coopération est donc plus exigeante, elle vise un " apprendre à connaître ensemble " (Ibid., p.17). Elle est une " quête de savoirs partagés " (Laurent, p. 15).

L'école inclusive, avec la mise en place de dispositifs comme, par exemple, l'Unité Localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) et le dispositif d'autorégulation (DAR), est particulièrement fondée sur une coopération, pour contribuer à inclure des élèves reconnus institutionnellement handicapés (ERIH) dans les classes ordinaires et *in fine* à construire une cohérence dans leur

parcours. Qu'est-ce qui se joue alors quand les enseignants travaillent à deux ?

Le *virage inclusif* opéré en France va de pair " avec les aménagements et adaptations nécessaires, (et chaque élève) doit avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences " (circ. n○ 2016-117). D'un point de vue didactique, comment s'y prennent les enseignants qui coopèrent pour harmoniser les pratiques ? Les savoirs en jeu sont-ils centraux dans leurs interactions ? Plus généralement, quelle est la nature de leurs concertations ?

Avoir accès aux mêmes savoirs et aux mêmes exigences pose, de plus, la question de l'articulation des temps didactiques (des apprentissages) entre celui de la classe et du dispositif En effet, la classe représente le système didactique principal (c'est dans la classe que les savoirs sont légitimes). Le dispositif représente le système didactique auxiliaire (il agit un soutien aux apprentissages de la classe). Les enseignants de classe et du dispositif choisissent-ils de coenseigner, c'est-à-dire d'être à deux dans la classe sur les mêmes objets d'apprentissage et de solidariser les temps didactiques ? Ou alors le choix tient plutôt de la cointervention, c'est-à-dire de dissocier les élèves par groupes, chacun plus particulièrement avec un des enseignants, sur des objets potentiellement différents et alors de désolidariser les temps didactiques ?

Dans cette communication, nous explorerons ce que travailler ensemble fait du point de vue de l'organisation et des savoirs en jeu, quand il existe un dispositif et un enseignant qui le pilote. Nos deux exemples sont fondés sur un travail partagé entre une classe et une ULIS (Toullec-Théry, 2021) et une classe et un DAR (Hérin et Toullec-Théry, sous presse). A partir de discours d'enseignants et d'épisodes de pratiques *in situ*, nous montrerons combien il est délicat d'articuler les pratiques et les enjeux de savoir, suivant les épistémologies pratiques hétérogènes qui animent les professionnels.

Mots-clés

École inclusive ; Dispositifs ; Enseignement partagé

Bibliographie

Hérin-Theulière, H. et Toullec-Théry, M. (accepté). Ecole inclusive : Analyse didactique d'un dispositif d'autorégulation (DAR). Revue hybride en éducation

Laurent, E. (2018). *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération.* Les liens qui libèrent.

Toullec-Théry, M. (2021). Ecole et scolarisation inclusives : comment les énoncés réglementaires façonnent-ils les conceptions et les pratiques professorales ? Habilitation à diriger des recherches (non publiée), Université de Bretagne Occidentale.
Wittgenstein, L. (1934 ; 1996 trad.). *Le Cahier bleu et le Cahier brun.* Gallimard.

Mots-Clés: Coenseignement, coopération, diversité, développement professionnel

Place des savoirs et contribution au développement professionnel des enseignants et des formateurs dans une recherche associant le terrain et la recherche

Fabienne Brière * [1,2]

[1] ADEF – EA 4671 ADEF - AMU, Aix-Marseille Université, ADEF UR 4671 – France
[2] Aix-Marseille Université – Aix-Marseille Université, Aix-Marseille Université,, Aix Marseille Université – France

Ce symposium interroge la place des savoirs et leur contribution au développement professionnel des enseignants et des formateurs dans des recherches associant des chercheurs et des acteurs de l'éducation.
Dans le prolongement des recherches-actions et des recherches collaboratives menées au Québec (Desgagné et Bednarz, 2005), les recherches participatives associent des chercheurs et des praticiens pour mener ensemble une investigation relative à une problématique professionnelle (Roy et al., 2024). Par-delà la diversité des approches sous-tendant ces recherches, toutes poursuivent une double perspective épistémique et (trans)formative. Ces visées rejoignent la question du développement professionnel continu des enseignants qui s'inscrit dans une logique de " life-long Learning " selon une conception processuelle (Malet et al., 2021). En référence à la littérature internationale, les modalités de formation considérées comme les plus efficaces en termes de DPC se rapprochent d'un modèle qualifié de " collégial " (Hargreaves, 2000), c'est-à-dire basé sur l'analyse réflexive entre pairs des pratiques pédagogiques et des apprentissages des élèves référée aux résultats de la recherche (Darling-Hammond et al., 2017 ; Lipowsky et Rzejak, 2020). Ces modalités relèvent ainsi d'une mixité de savoirs (didactiques, disciplinaires, d'expérience, scientifiques, d'action, professionnels, de métier, etc.), de leur articulation et des processus de leur élaboration au carrefour des pratiques réelles et des apports de la recherche en éducation. Trois questions centrales sont mises en discussion dans ce symposium :

- Quels savoirs sont mobilisés et comment sont-ils articulés au fil de la recherche ?

- Quels orientations épistémologiques, outils méthodologiques et étapes structurent-ils la recherche ?

- En quoi la recherche contribue-elle au développement professionnel des enseignants ou des formateurs ?

Les six contributions éclairent ce questionnement en lien avec des recherches : a) menées dans différents contextes institutionnels (système éducatif français et suisse) et d'enseignement (1er et 2d degrés en France ; 1er cycle du secondaire en Suisse) ou de formation (initiale, continue) ; b)

*Intervenant

centrées sur des objets de recherche disciplinaires (éducation physique, sciences et technologie), pluridisciplinaires (éducation artistique, éducation à l'innovation technologique) ou transversaux (compétences du fonctionnaire, du formateur) ; c) impliquant différents acteurs de l'éducation (enseignants débutants ou expérimentés, formateurs, cadres institutionnels).

Bibliographie

Darling-Hammond, L., Hyler, M.E and Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche 'avec' et plutôt que 'sur' les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(2), 245–258. https://doi.org/10.7202/012754ar

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, *6*(2), 151–182. https://doi.org/10.1080/713698714

Lipowsky, F. and Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, *70*(4), 379–399. https://doi.org/10.7788/bue-2017-700402

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

Roy, P., Orange, C. et Hindryckx, M.-N. (Dir.). (2024). *Construire et mobiliser des savoirs en éducation scientifique et dans le champ des " Éducations à " au moyen des recherches participatives*. Presses Universitaires de Liège.

Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation, 39* (1),137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137

Communication 1

La communauté discursive de pratiques professionnelles comme dispositif de recherche participative pour développer la professionnalité d'enseignants du secondaire dans le champ de l'éducation à l'innovation technologique responsable

Patrick Roy

Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche-formation financé par Swissuniversities (2021-2024) au sein duquel une Communauté Discursive de Pratiques Professionnelles (CDPP) (Marlot et Roy, 2020) a engagé un collectif d'acteurs (chercheurs en didactique des sciences et technologies, architectes, ingénieurs, collaborateurs pédagogiques et enseignants du 1er cycle du secondaire) dans la conception coopérative de ressources didactiques sur la problématique du quartier durable. Cette problématique, appréhendée selon une perspective d'éducation à l'innovation technologique responsable (EITR), est d'actualité dans le contexte du changement climatique et des enjeux sociétaux de la transition énergétique. La transformation du site de l'ancienne caserne militaire de la Poya en ville de Fribourg est retenue comme problème d'enseignement-apprentissage par le collectif.

L'EITR est une forme spécifique d'" éducation à " inscrite dans le paradigme de la durabilité forte. Elle implique l'adoption de pratiques d'enseignement à visée transformative selon un modèle d'instruction et de socialisation émancipateur pour lequel les formes scolaires traditionnelles ne sont pas opératoires. En effet, dans ce modèle, la question de l'authenticité de la référence est prise en compte pour aborder la problématique du quartier durable en classe, en faisant en sorte que les pratiques sociales de référence (pratiques techniques expertes de l'architecte et de l'ingénieur) puissent être transposées en des pratiques techniques scolairement organisées (Martinand, 2003). À cela s'ajoute la nécessité d'engager les élèves dans une démarche d'enquête les conviant à problématiser des questions sociotechniques selon une approche multiréférentielle et multidimensionnelle (dimensions scientifiques, technique, éthique, politique, etc.).

Outre sa finalité pragmatique (production contrôlée et itérative de ressources didactiques dans le paradigme de l'amélioration), la CDPP poursuit une finalité professionnalisante en engageant les enseignants dans des activités formatives/réflexives aux différentes phases emboitées (cosituation, coopération, coanalyse et coproduction) de mise en œuvre, avec pour effets escomptés de contribuer à l'acquisition de gestes professionnels porteurs d'une EITR. Le développement professionnel s'opère par un processus de problématisation de la pratique(1) (Prével, 2018) mobilisant des " outils culturels et sémiotiques " prenant ancrage dans le monde conceptuel (monde des savoirs savants légitimés par des communautés scientifiques) et le monde professionnel (monde des pratiques techniques expertes de l'architecte et de l'ingénieur). Ces outils, matériels ou symboliques, poursuivent des finalités multiples : caractériser/exemplifier un quartier durable emblématique, structurer une enquête transdisciplinaire, définir le cahier des charges d'un projet, faire endosser des rôles sociotechniques aux élèves, modéliser un espace géographique, simuler la production et la consommation d'énergie d'un quartier, analyser le bilan énergétique d'un bâtiment, etc. Ils sont non seulement partagés par l'équipe de pilotage (chercheurs, architectes et ingénieurs), mais aussi coconstruits avec les enseignants de manière qu'ils puissent façonner leur activité et en retour, leur octroyer la possibilité de les transformer. Ces outils permettent d'acter la coopération entre des acteurs issus de mondes sociaux distincts, en prenant le statut d'objet-frontière, et plus spécifiquement celui d'objet biface (Ligozat et Marlot, 2016) lorsqu'ils mettent en écho des concepts théoriques/didactiques avec des situations de classe ou des situations professionnelles.

Sur le plan épistémique, la problématisation de la pratique conduit à une reproblématisation des savoirs des uns et des autres, savoirs issus de différents registres (expérientiels, savants et experts, etc.), dont une part se recompose en des savoirs de métier (savoirs à enseigner, pour enseigner et pour analyser) (Brière et Simonet, 2021) opératoires pour une EITR. Nous faisons l'hypothèse que ces savoirs locaux coconstruits lors de l'investigation conjointe contribuent à développer le pouvoir d'agir et l'agentivité transformative des enseignants dans ce domaine de connaissance spécifique.

Dans cette contribution, nous nous intéressons à rendre compte de l'impact de la CDPP sur la pratique d'enseignement d'un enseignant participant à cette communauté, à la fois comme enseignant et collaborateur pédagogique. Une analyse de sa pratique d'enseignement effective (enregistrements vidéo de 6 séances d'environ 45 minutes accompagnés de traces de l'activité) en appui sur le cadre de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007) est conduite à trois échelles du temps didactique (macro, méso et microscopique) afin de mettre en exergue la manière dont les savoirs de métier coconstruits par le collectif vivent dans le système didactique de sa classe. Les analyses en cours montrent les effets de la CDPP sur le développement de la capacité de cet enseignant à engager ses élèves dans une démarche d'enquête multiréférentielle et multidimensionnelle mobilisant des modes de pensée génériques (ex. : complexe, créative, critique et prospective) et spécifiques (ex. : scientifique, technique, géographique et mathéma-

tique). Cette démarche met en jeu des savoirs enseignés prenant un fort ancrage dans les savoirs savants et les savoirs experts issus des pratiques sociotechniques de référence de l'architecte et de l'ingénieur.

Mots-clés

Communauté discursive de pratiques professionnelles ; Éducation à l'innovation technologique responsable ; Développement professionnel

Bibliographie

Brière, F., et Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur: Analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation et didactique*, *15-1*, 49-76. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8259

Ligozat, F., et Marlot, C. (2016). Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France. In F. Ligozat, M. Charmillot, et A. Muller (Éds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 143-164). De Boeck Supérieur.

Marlot, C., et Roy, P. (2020). La Communauté Discursive de Pratiques: Un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *26*, 163-183.

Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, *8*(2), 125-130.

Prével, S. (2018). Problématiser la pratique enseignante pour mieux la comprendre: Études de cas en sports collectifs à l'école maternelle. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, *51*(3), 101-123. https://doi.org/10.3917/lsdle.513.0101

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

Communication 2

Dynamique (trans)formative d'un collectif enseignant engagé dans un programme d'action culturelle

Isabelle Clavérie

Notre étude s'inscrit dans le courant des recherches participatives qui, puisant leur origine dans les travaux de Dewey (1911), proposent un nouveau rapport à l'empirie en abordant la relation pratique-théorie sous l'angle de l'interfécondation (Desgagné et Berdnarz, 2005). L'orientation pragmatiste de ce courant scientifique engage les chercheurs à investiguer des situations ancrées dans les actions professionnelles ordinaires tout en prenant en compte le sens construit par les acteurs de terrain (Brière et Simonet, 2021) au sein d'une zone partagée entre chercheurs et praticiens (Morrissette, 2013). Bien que des visées communes traversent l'ensemble de ces recherches – construire un savoir lié à la pratique et nourrir une démarche émancipatoire et

développementale – différentes sensibilités éthiques, épistémiques et méthodologiques les distinguent (Vinatier et Morrissette, 2015). La présence de degrés de variabilité dans l'outillage théorique et méthodologique des recherches participatives nécessite d'en affiner l'approche en documentant la nature, les modalités et la temporalité des situations d'interactions entre les participants engagés dans la recherche.

Partant de ce contexte, nous souhaitons identifier les savoirs et les actions non disciplinaires (au sens de non associés à une discipline scolaire) mis en jeu dans l'activation d'un programme d'action collective singulier – le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma (DLAC), tout en caractérisant les processus de co-construction d'analyses et de ressources développés par une équipe d'enseignants de différentes disciplines. Le DLAC marquant la volonté d'engager les élèves dans un " continuum de formation " (MEN, 2013), son opérationnalisation engage les enseignants à déployer leur activité non plus dans le seul espace de la classe mais au sein de leur milieu de travail. Nos questions de recherche mettent ainsi en regard problématique d'enseignement et développement professionnel : quels (nouveaux) savoirs sont mis à l'étude par les enseignants en fonction de leur expertise et selon quelles modalités interactives en classe ? Comment les enseignants circulent-ils entre un système didactique disciplinaire renvoyant à leur champ d'expertise et le système didactique DLAC relié à des pratiques sociales de références (Martinand, 2000) cinématographiques ? Mais aussi, quelle part de connu, d'incertitudes, de dilemmes et d'inventivité sous-tend leurs déplacements professionnels ?

Dans le prolongement des travaux de Brière-Guenoun (2017), nous nous inscrivons à la croisée de deux approches scientifiques :

- une approche ergonomique de l'activité enseignante (Amigues, 2002) en référence à la clinique de l'activité (Clot, 2008) pour questionner les effets de la mise en œuvre du DLAC sur l'activité professorale – une activité entendue selon la perspective historico-culturelle de l'interactionnisme social (Vygotski, 1985) comme expérience collective régulée par des ressorts sociaux et médiée par des objets matériels et symboliques culturellement élaborés ;

- une approche affilié à la théorie des situations du didactique (Brousseau, 1986) pour éclairer les manières dont les enseignants conduisent l'aide à l'étude autour de l'analyse d'une œuvre cinématographique.

Prenant appui sur une intervention-recherche conçue comme étant " d'abord une méthode d'action avant de devenir ensuite une méthode de recherche " (Bonnemain, 2019, p. 35), l'outillage conceptuel et procédural retenu, la démarche d'autoconfrontation (Clot et al., 2000), amène les protagonistes à reconsidérer leur activité via des phases de co-analyse de leurs pratiques au cours desquelles l'observation acquiert un pouvoir transformatif reposant sur un élément clé : la comparaison interindividuelle – le fait de croiser regard et relation favorisant l'émergence de possibilités non encore envisagées (Simonet, 2011).

Les résultats de notre étude mettent en exergue un objet de savoir (trans)disciplinaire nouveau : saisir le rôle joué par les interactions image-son dans le développement du récit filmique pour décrypter la dimension construite du processus créatif. Ils révèlent un intérêt partagé pour la fonction émancipatrice de la parole dans la dynamique de co-construction des savoirs au sein de laquelle l'écoute des extraits filmiques mais aussi l'écoute de l'autre occupent une place centrale, avec cependant un degré d'usage et/ou d'affranchissement du regard disciplinaire variable en fonction des préoccupations et intentionnalités didactiques de chaque enseignant.

On constate également que les différents temps de concertations, de discussions et de frictions auxquels les enseignants ont participé ont contribué à déplacer et réguler (Guérin et al., 1991)

leurs manières de faire et de s'organiser intersubjectivement pour (re)construire, en réponse à des problèmes co-constitués au cours de l'investigation scientifique, des modes opératoires et élaborer des outils partageables au-delà des seuls membres du collectif.

Dans le cadre de cette communication, nous préciserons le cheminement conceptuel collectif généré par la mise en œuvre de notre dispositif de recherche et expliciterons la nature de l'étayage réciproque (Vinatier et Morrissette, 2015) activé par et entre les différents protagonistes. Nous questionnerons plus précisément la dynamique fonctionnelle et temporelle de notre démarche ainsi que son potentiel de transférabilité dans le domaine du développement professionnel continu – par lequel un travailleur s'approprie son métier en contribuant à le faire évoluer (Maulini, 2021) – en privilégiant l'analyse du processus transformatif de l'ensemble des participants (enseignants et chercheuse comprise) engagés dans la recherche.

Mots-clés

Intervention recherche ; Développement professionnel des enseignants ; Savoirs

Bibliographie

Bonnemain, A. (2019). Affect et comparaison dans le dialogue en autoconfrontation. *Activités*, *16* (1), 1-33.

Brière, F., et Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Education didactique*, *15*(1), 49-76. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8259

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, *2*(1), 1-9. https://doi.org/10.4000/pistes.3833

Desgagné B., et Bednarz N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation. Numéro spécial de la *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(2), 245–258. https://doi.org/10.7202/012754ar

Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation*. Rapport scientifique pour la conférence de comparaisons internationales du CNESCO. CNESCO/CNAM.

Vinatier, I., et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, *39*(1), 137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137

Communication 3

Questionner la place des savoirs techniques dans les formations initiales et continues à l'enseignement de l'éducation physique et de l'éducation musicale et rythmique à l'école primaire

Benoît Lenzen, Marina Rabelo de Queiroz et Mathias Hofmeister

Cette contribution s'inscrit dans un projet de recherche visant à analyser la (dis)continuité du parcours de formation des enseignants d'éducation physique (EP), d'éducation musicale et rythmique (EMR) et d'arts visuels à l'école primaire, en termes de place et de statut accordés

aux savoirs techniques. Elle est ici circonscrite aux formations en EP et en EMR, constituées au minimum de formations disciplinaires initiales de niveau BA+3 dans une haute école ou une université (institutions 1 dans la suite du texte), suivies d'une formation continue universitaire diplômante à l'enseignement de ces disciplines (institution 2 dans la suite du texte), d'une durée de trois semestres. Les premières analyses que nous présentons ici, menées par des chercheur·es à partir de données collectées auprès de formateurs·rices, constituent l'étape préparatoire à une recherche participative associant les deux types d'acteurs·rices.

Les savoirs techniques sur lesquels nous nous centrons dans cette contribution sont analysés au regard des tensions qui parcourent l'histoire des techniques sportives et musicales. Dans le monde du sport et de l'EP, l'histoire des techniques a fait émerger une tension entre " la technique comme produit de la culture humaine, susceptible d'être historicisée en tant que motricité signifiante " (Robène, 2024, p. 99) et " la technique corporelle appréhendée comme processus, c'est-à-dire comme activité créatrice " (ibid., p. 99). Ces deux conceptions participent de traditions d'enseignement de l'EP contrastées, respectivement d'une tradition d'enseignement de techniques sportives et d'une tradition d'éducation à la culture physique et sportive (Forest et al., 2018). Dans le milieu musical, depuis le 20e siècle, une conception de l'œuvre en tant que produit accompli (*operatum*) entre en tension avec une conception de l'œuvre en tant que processus (*operans*) (Meyerson, 1949, cité par Grivet-Bonzon et al., 2018). Les approches didactiques se basent soit sur un répertoire de capacités humaines, soit sur un répertoire de techniques, soit sur un répertoire d'œuvres.

Onze formateurs·rices ont participé à la présente étude : cinq en EP (quatre d'une institution 1 et une de l'institution 2) ; six en EMR (quatre d'institutions 1, un de l'institution 2 et une formatrice de terrain). Des entretiens semi-dirigés ont été menés avec chacun·e de ces participant·es (n=11), puis retranscrits *verbatim*. Des séances de formation ont été observées auprès des formateurs·rices qui en dispensaient en lien avec les techniques sportives et musicales (n=8). L'observation donnait lieu à une prise de notes. Ces données ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2013) en référence aux catégorisations du cadre théorique.

En EP, nous observons, à l'intérieur de la formation initiale (i.e. entre les différent·es formateurs·rices de l'institution 1) et entre les formations initiale et continue, les tensions identifiées dans la littérature entre technique-produit et technique-processus. Nos analyses montrent néanmoins qu'une conception " fixiste " de la technique sportive comme produit ne débouche pas systématiquement sur des préconisations et/ou des pratiques de formation technicistes, et que le discours relatif à la technique sportive varie selon les pratiques physiques et sportives considérées.

En EMR, des tensions similaires émergent entre technique comme produit final (*operatum*), privilégiée en formation initiale, et technique comme processus (*operans*), davantage présente en formation continue. Les discours des formateurs·rices révèlent des disparités dans les compétences techniques des étudiant·es en raison de leurs parcours variés. Les approches didactiques en formation continue font appel à un vaste répertoire de techniques, souvent non liées à la performance directe. Nos analyses font émerger d'autres tensions, relatives à la relation complexe entre technique et esthétique.

Nous interprétons et discutons ces analyses en termes d'épistémologies pratiques des formateurs·rices (Brière et Simonet, 2021). En EP, celles-ci se révèlent tantôt " idéal-typiques " (Weber, 1922/1988), tantôt composites, discours et pratiques n'étant pas toujours alignés. En EMR, les épistémologies pratiques des formateurs·rices sont plutôt composites. La complexité des pratiques de formation dans ce champ est accentuée par la nécessité de travailler non seulement sur la production musicale, mais aussi sur la réception de l'œuvre, ce qui élargit encore les définitions de la technique musicale et souligne sa nature plurielle.

Lors des entretiens, certain·es formateurs·rices mettent leurs conceptions et façons d'enseigner les techniques en perspective avec celles qu'elles et ils observent dans d'autres institutions. Ainsi, le formateur en gymnastique de l'institution 1 reconnaît que les formations dispensées dans sa discipline et d'autres (athlétisme, natation, ski) adoptent une approche plus techniciste qu'ailleurs en Suisse. Cette prise de conscience, que l'on retrouve chez d'autres formateurs·rices, est induite par le questionnement des chercheur·es, lui-même sous-tendu par les savoirs et catégories du cadrage théorique de l'étude. Elle nous semble constituer un préalable prometteur à un engagement conjoint des chercheur·es et des formateurs·rices dans un dispositif de recherche participative visant à faire évoluer les épistémologies pratiques et les pratiques de formation à l'enseignement de l'EP et de l'EMR à l'école primaire.

Mots-clés

Savoirs techniques ; Éducation physique ; Musique

Bibliographie

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). PUF.

Brière, F. et Simonet, P. (2012). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Education et didactique*, *15*(1), 49-76. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8259

Meyerson, I. (1949). Comportement, travail, expérience, œuvre. *L'année psychologique*, *50*(1), 77-82. https://doi.org/10.3406/psy.1949.8426

Robène, L. (2014). L'histoire des techniques et des technologies sportives : une matrice " culturelle " franco-française de l'histoire du sport ? *Movement & Sport Science*, *86*, 93-104. https://doi.org/10.1051/sm/2013108

Weber, M. (1922/1988). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.* J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Communication 4

Une recherche collaborative pour penser des pratiques didactiques favorables à la construction de pouvoirs d'agir plus égalitaires envers les élèves filles et garçons en EPS au cours préparatoire

Ingrid Verscheure, Christine Amans-Passaga et Carine Barale

Introduction

Dans le cadre d'une recherche collaborative longitudinale, nous avons proposé à l'équipe enseignante d'un groupe scolaire toulousain de co-construire des ateliers susceptibles de la sensibiliser à la construction d'apprentissages spécifiques et de pouvoirs d'agir chez tou·tes les élèves en éducation physique et sportive (EPS). Cette collaboration de recherche articule une analyse des pratiques d'enseignement et de leurs effets sur les apprentissages des élèves, filles et garçons ;

et une visée d'accompagnement à la transformation des pratiques. Elle poursuit plusieurs objectifs : production de connaissances sur les différents concepts didactiques tels que les effets de la direction d'étude sur l'étude des élèves ; développement professionnel et repérage de l'engagement des élèves selon le sexe en volley-ball (VB). Notre travail s'appuie sur cette pratique physique et sportive, peu enseignée à l'école élémentaire alors même que sa logique interne et sa connotation plutôt " neutre " en font un bon candidat au service de la construction des habiletés motrices de tou·tes les élèves, filles et garçons.

Contexte de la recherche

Nous présentons ici une étude de cas extraite d'une recherche collaborative longitudinale qui vise à accompagner la transformation des pratiques d'enseignement des professeurs des écoles (PE) en EPS afin de créer les conditions didactiques pour que les élèves (filles et garçons) s'engagent dans l'étude et vivent une " EPS de qualité ". Nous avons procédé à la construction d'une séquence de formation pour les PE en VB (Verscheure et Amans-Passaga, 2022). Celle-ci s'appuie sur une analyse épistémologique (littérature professionnelle et scientifique) de l'activité, qui consiste à identifier des contenus d'enseignement pertinents au regard de la pratique sociale de référence et des ressources selon l'âge des élèves. Ensuite, nous avons proposé une journée de formation autour d'un " module d'apprentissage en EPS en volley-ball pour un cycle d'au moins 10 séances " (module-VB). Le processus de collaboration reprend les trois temps proposés par les chercheur·es aux origines de ces principes (Desgagné et Bednarz, 2005).

Inscription théorique de la recherche : mobilisation du cadre de l'action didactique conjointe dans une perspective de conduite et d'accompagnement du changement

Notre recherche s'inscrit dans le programme de la problématisation didactique des questions de genre. Des travaux précurseurs, conduits dans le cadre de l'action didactique conjointe, mettent en évidence l'importance de la " direction d'étude du professeur " (Chevallard, 1997) pour accompagner l'étude des élèves de façon plus égalitaire. Nous mobilisons les concepts de contrat didactique différentiel et de positionnement de genre épistémique (Verscheure, 2024).

À partir d'une analyse compréhensive des pratiques didactiques, nous cherchons à identifier de possibles leviers de changement (c'est à dire de transformations des pratiques des enseignant·es mais avec aussi pour horizon à plus long terme les transformations des élèves) dans le processus d'enseignement-apprentissage du volley-ball dans le 1er degré. La mobilisation des outils didactiques lors de la phase de co-analyse par les chercheur·es et les enseignant·es participe à la construction d'une pratique réflexive des enseignant·es confronté·es à l'enseignement du volley-ball. Par ailleurs, elle permet de repérer les effets de leur épistémologie pratique sur la mise en œuvre du module-VB.

Dans le cadre de cet article, nous formulons deux questions de recherche.

Quels sont les milieux proposés par les enseignant·es pour créer les conditions de l'engagement dans l'étude de tous ses élèves, filles et garçons ?

En quoi la recherche collaborative agit-elle sur la transformation des pratiques didactiques des enseignant·es et sur les apprentissages des élèves filles et garçons ?

Une méthodologie didactique ancrée dans une démarche collaborative

Cette recherche s'inscrit dans la tradition des recherches didactiques visant, par des collaborations entre enseignant·es et chercheur·es et grâce aux co-analyses des pratiques observées, à

conduire et accompagner le changement.

Le recueil et le traitement des données consiste en une analyse ascendante de la transposition didactique en croisant des données d'observation et les données d'entretien (Leutenegger, 2009).

Résultats : évolution des pratiques didactiques sous l'effet de la participation à la recherche collaborative longitudinale

Afin d'illustrer les transformations effectives des pratiques didactiques des enseignantes, et ses effets sur les pratiques des élèves filles et garçons, en lien avec la collaboration de recherche, nous faisons le choix dans cette contribution de nous limiter au corpus de données concernant la direction d'étude d'une enseignante et l'engagement dans l'étude des élèves en CP.

Nous pointons des éléments autour de la direction d'étude de l'enseignante révélatrice de la construction progressive d'un sens didactique professoral aiguisé permettant l'engagement dans l'étude des élèves filles et garçons, et la construction de pouvoir d'agir par toutes et tous (Verscheure et Barale, 2020). Nous mettons l'accent sur les conditions favorisantes permises par la recherche collaborative au cours de laquelle circulent, entre chercheur·es et enseignant·es, des savoirs opérants sur la transformation des pratiques didactiques de cette dernière. En résultent ainsi des apprentissages plus denses et plus égalitaires pour les élèves.

Mots-clés

Éducation physique ; Développement professionnel ; Recherche collaborative

Bibliographie

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

Desgagné, S, et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue Des Sciences de l'éducation*, *31*, 245–258. https://doi.org/10.7202/012754ar

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale de la didactique ordinaire en mathématique.* Berne : Peter Lang

Verscheure, I. (2024). *Genre et Didactique : leviers didactique pour déconstruire le genre en classe.* Collection Paideia. PUR. https://pur-editions.fr/product/9953/genre-et-didactique

Verscheure, I., et Barale, C. (2020). Changer les pratiques didactiques dans la perspective d'éduquer à l'égalité entre les sexes ? Le cas d'une recherche collaborative en CP en EPS. In C. Gardies, Fauré, L. S. Sognos. *Changement et Professionnalisation* (p. 169-187). CEPADUES Éditions.

Verscheure, I., et Amans-Passaga, C. (2022). Une recherche collaborative pour penser des pratiques didactiques favorables à la construction de pouvoirs d'agir des élèves en EPS au cours préparatoire. *eJRIEPS*, *HS n∘5*, 31-66. https://journals.openedition.org/ejrieps/8018

Communication 5

L'implémentation d'un dispositif de formation des enseignants du premier degré au carrefour d'une mixité de savoirs

Fabienne Brière et Claire Winder

Notre contribution s'intéresse aux *constellations*, nouveau dispositif de formation continue des enseignants du premier degré en France (Villani et Torossian., 2018). Ce dispositif de type *bottom up* vise d'une part à répondre au constat d'un affaiblissement des résultats scolaires des élèves français au regard des évaluations standardisées (nationales et internationales) et d'autre part à améliorer la formation continue considérée peu efficace par les enseignants du point de vue des pratiques professionnelles et des apprentissages des élèves (Mons et al., 2021). Les modalités prescrites par l'institution s'inspirent des démarches relevant des recherches participatives (Roy et al., 2024), en particulier des *Lessons studies* (Miyakawa et Winsløw, 2009) – qui consistent à concevoir, expérimenter et analyser ensemble une leçon ou une situation d'apprentissage – et des *Professional Learning Communities* basées sur la réflexion conjointe des enseignants à propos de leurs pratiques et des apprentissages des élèves (Hairon et Dimmock, 2012). De fait, les *constellations* valorisent l'implication des enseignants dans l'analyse réflexive coopérative des dimensions disciplinaires et éducatives référées aux travaux de recherche relatifs aux apprentissages des élèves (Darling-Hammond et al., 2017). Mais, dans les constellations, c'est le formateur qui endosse le rôle attribué au chercheur dans les recherches participatives, ce qui induit une évolution de son travail, reposant alors sur la mise en œuvre d'une nouvelle démarche de formation alimentée par l'appropriation de savoirs issus de la recherche.

Notre étude, qui concerne l'académie d'Aix-Marseille, vise à questionner les manières dont le formateur s'empare de ce dispositif en identifiant les savoirs en jeu dans la constellation ainsi que les processus de leur co-élaboration par le formateur et les enseignants, mais également les savoirs qui fondent l'action du formateur. Notre ancrage théorique associe la théorie de l'action didactique conjointe (Ligozat et al., 2018) centrée sur les processus de (co)élaboration des savoirs de métier et une approche ergonomique de tradition française orientée par l'analyse et les transformations de l'activité dans des situations de travail réelles (Clot, 2008). Les savoirs de métier, élaborés par les enseignants en *constellation*, désignent les savoirs à enseigner (relatifs aux apprentissages des élèves), les savoirs pour enseigner (relevant des démarches d'enseignement et gestes professionnels) et les savoirs analyser (liés aux processus réflexifs sollicités chez les enseignants) qu'ils relèvent de l'expérience ou de(s) la(des) recherche(s) (Brière et al., 2024 ; Brière et Simonet, 2021). De son côté, le formateur mobilise deux types de savoirs pour conduire le dispositif : ils se rapportent respectivement aux savoirs de métier et aux processus de développement professionnel soutenus par les ingénieries de formation.

Le dispositif méthodologique repose sur le croisement de différents corpus issus : d'un questionnaire diffusé à l'ensemble des formateurs de l'académie portant sur les savoirs mobilisés en constellation et les modalités de mise en place des différentes phases de la constellation ; des enregistrements filmés des phases de problématisation et de co-analyse de quatre constellations menées dans des disciplines (mathématiques, français) et territoires différents, dont l'analyse recourt aux descripteurs de l'action conjointe en didactique permettant de caractériser la genèse du milieu didactique, des places respectives occupées par les acteurs et de l'avancée du temps didactique.

Les principaux résultats montrent des disparités dans la structuration et les modalités effectives des différentes phases de la constellation qui attestent de tensions récurrentes des formateurs à impliquer les enseignants dans la négociation de l'objet de formation (problématisation) et l'analyse réflexive de leurs pratiques professionnelles tout en respectant les prescriptions et les

apports de la recherche. Ils révèlent la circulation et l'imbrication au fil des étapes de la constellation de savoirs à enseigner rattachés aux programmes scolaires et de savoirs pour enseigner concernant les démarches d'enseignement (avec une forte référence à l'enseignement explicite) ainsi que les gestes associés (particulièrement les gestes d'institutionnalisation et de définition). Ils témoignent de la mixité des savoirs mobilisés par les formateurs pour conduire le dispositif au croisement des savoirs d'expérience, institutionnels et de la recherche sans que ne soit véritablement établie une distinction entre ces différents registres. L'ensemble des analyses pointe que la mise en œuvre des constellations respecte partiellement les principes d'un modèle de formation efficace, notamment au regard de la prise en compte des besoins des enseignants et de la sollicitation de leur réflexivité collaborative (modèle " collégial "). Ces premiers résultats questionnent les conditions et freins de la transposition de modèles d'accompagnement du développement professionnel issus de la recherche dans le contexte français de formation du premier degré.

Cette étude constitue la première phase d'une recherche qui vise dans un second temps à accompagner les formateurs, l'inspecteur et les directeurs d'école d'une circonscription de l'académie à concevoir des dispositifs de formation post-constellations à l'échelle des écoles. Dans un troisième temps, nous projetons de concevoir un module de formation (selon une modalité hybride) à destination des formateurs du premier degré prenant appui sur les résultats de ces deux études.

Mots-clés

Constellations ; Développement professionnel ; Savoirs de métier

Bibliographie

Brière, F., Assude, T. and Winder, C. G.-B. (2024). Analysis of joint action between trainer and teachers in an in-service training system through the prism of a comparative approach in didactics. *European Educational Research Journal*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/14749041241238304

Brière, F. et Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation & Didactique*, *15*(1), 47-74. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8259

Darling-Hammond, L., Hyler, M.E and Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Hairon, S. and Dimmock, C. (2012). Singapore Schools and Professional Learning Communities: Teacher Professional Development and School Leadership in an Asian Hierarchical System. *Educational Review*, *64*, 405-424. https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111

Ligozat F, Lundqvist E and Amade-Escot C (2018) Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal* 17(1): 147–169. https://doi.org/10.1177/1474904117746720

Miyakawa, T. and Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon. *Éducation & didactique, 3* (1), 77–90. https://doi.org/10.4000/educationdidactique

Roy, P. (2021) ; Des recherches participatives en éducation : Convergences et divergences. Conférence introductive. Dans P. Roy (dir.), *Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissance. Quelles finalités ? Quels savoirs ? Et quelles*

stratégies méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ? (p. 12-34). Haute école pédagogique.

Villani, C. and Torossian, C. (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques.* Paris, France: ministère de l'Éducation Nationale. https://www.education.gouv.fr/21-mesures-pour-lenseignement-des-mathematiques-3242

Communication 6

La coopération chercheur-professionnels comme instrument de développement de l'activité et de l'agentivité transformative des acteurs. Exemple d'une intervention-recherche dans le cadre de la formation initiale des enseignants

Vincent Grossthephan

L'intervention-recherche (IR) résulte d'une demande d'un collectif interprofessionnel composé d'une cheffe d'établissement d'un collège d'un réseau(2) d'une académie en France et coordinatrice de ce dernier, d'un conseiller de l'École Académique de Formation Continue référent du réseau, de cinq formatrices intervenant dans le dispositif, de la responsable pédagogique de la formation des enseignants stagiaires et du directeur adjoint en charge de la formation à l'Inspé. Ce collectif a la responsabilité d'un dispositif d'accompagnement des enseignants entrant dans le métier(3), sur des thématiques transversales (autorité, droits et devoirs du fonctionnaire...). Il met en oeuvre des modules de formation visant à réduire les fragilités des enseignants stagiaires et à développer leur réflexivité.

L'enjeu de cette IR de deux années, est à la fois épistémique et transformatif. Il s'agit de comprendre le processus collectif de développement de cette activité d'accompagnement (versant épistémique) et d'accompagner, par un dispositif de type Laboratoire du changement (LC, Virkkunen et Newham, 2013), les transformations du dispositif attendues par le collectif (versant transformatif).

Les points évoqués ci-dessous concernent nos réponses aux trois questions posées dans le texte de cadrage du symposium.

1) Deux types de savoirs sont mobilisés dans l'IR : des savoirs d'expérience et des savoirs de recherche. Les premiers sont des connaissances acquises au cours de son activité professionnelle que l'on a formalisées pour les rendre exploitables et communicables. Elles portent notamment sur les préoccupations et difficultés des enseignants débutants et sur les moyens d'y répondre. Les savoirs de recherche concernent principalement l'activité conçue comme système, et de sa représentation triangulaire (Engeström, 1987). Le postulat du dispositif d'IR est que la coopération et la confrontation de ces deux types de savoirs permet l'émergence d'une expertise collective susceptible de faciliter l'analyse et la re-conceptualisation du système d'activité étudié.

2) Le travail coopératif entre le chercheur et les professionnels s'organise en plusieurs phases successives :

- Une phase ethnographique consistant à recueillir des données sur le dispositif : genèse, objectifs, mise en œuvre... sous la forme d'entretiens, d'analyse de documents, d'observations d'actions de formation...). La première fonction de ces données est de permettre à l'intervenant-chercheur de saisir les problèmes centraux de l'activité,cde planifier un LC et de pouvoir échanger à leur sujet

avec les professionnels. La seconde fonction vise à fournir aux praticiens un reflet des dimensions problématiques de leur activité pour en analyser les causes systémiques et la reconcevoir collectivement. Elles constituent des données miroirs.

- La mise en œuvre d'un laboratoire du changement constitué d'un premier cycle de 6 séances de deux heures et structuré en plusieurs étapes : questionnement des pratiques existantes, analyse actuelle et historique du système d'activité, formation d'un nouveau système d'activité, examen minutieux du nouveau système d'activité, implémentation de ce dernier, réflexion collective sur le processus. Le LC est une méthodologie d'intervention créée pour engager et soutenir les efforts des professionnels dans la reconception de leur activité collective. Il s'appuie sur deux principes : le développement et la mobilisation de l'agentivité transformative par double stimulation, et l'ascension de l'abstrait au concret. Les perspectives émancipatrices véhiculées par cette méthodologie d'intervention, supposent de faire en sorte que le développement de l'activité ne soit pas à la charge de l'un ou l'autre des acteurs mais résulte de la coopération entre eux dans le cadre du LC. Ces perspectives émancipatrices suggèrent également que ce dernier ne constitue qu'un moment de prise de conscience du pouvoir d'agir collectif qui est destiné à se déployer et se développer également, et de façon durable, au-delà du temps de l'intervention.

Une des particularités de cette forme d'IR ancrée dans le cadre de la théorie historico-culturelle de l'activité (Engeström, 1987/2014) concerne ainsi son orientation épistémologique " activiste et interventionniste " (Sannino, 2011 ; Stetsenko, 2018) au sens où la théorie n'a pas seulement vocation à analyser le monde mais également à favoriser l'émergence de nouvelles pratiques et à promouvoir le changement.

3) L'idée de Marx selon laquelle c'est en transformant le monde que l'on se transforme soi-même constitue l'hypothèse centrale qui prévaut à ce travail coopératif d'analyse et de transformation de leur propre système d'activité par les participants au LC. Le développement professionnel résulte de cette activité collective et n'en constitue pas un préalable.

Nous tenterons de montrer que le travail mené dans les LC a pour conséquence d'une part de développer une compétence collective qui s'incarnera dans le nouveau système d'activité élaboré et d'autre part la prise de conscience du pouvoir d'une agentivité transformatrice collective (Hopwood et Sannino, 2023).

Mots-clés

Agentivité ; Coopération ; Laboratoire du changement

Bibliographie

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theorical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-Konsultit.

Hopwood, N., et Sannino, A. (2023b). Motives, mediation and motion: Towards an inherently learning and development orientated perspective on agency. In N. Hopwood et A. Sannino (Eds.), *Agency and Transformation* (pp. 1-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology, 21*(5), 571-597. https://doi.org/10.1177/0959354311417485

Stetsenko, A. (2018). Research and activist projects of resistance: the ethical-political foundations for a transformative ethico-onto-epistemology. Learning, Culture and Social Interaction,

26(2), https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.002

Virkkunen, J., et Newham, D. S. (2013). *The change laboratory. A tool for collaborative development of work and education.* Rotterdam: Sense Publishers.

(1) Ce processus donne accès à un nouveau régime de description théorisée de l'activité en s'appuyant sur le " langage des modèles " de ce qui se dit normalement dans le " langage naturel de la sémantique de l'action " (Sensevy, 2001).

(2) L'académie d'Aix-Marseille est découpée en 21 réseaux visant principalement à fluidifier le parcours des élèves depuis l'école maternelle jusqu'au post-baccalauréat. Ils sont à distinguer des réseaux d'éducation prioritaire, plus restreints sur un plan géographique et devant leur existence aux difficultés socio-scolaires des élèves d'un territoire donné.
(3) Enseignants stagiaires ayant réussi le concours de recrutement du secondaire, provenant de différentes disciplinaires scolaires.

Mots-Clés: développement professionnel, enseignement, savoirs

Pratiques du dialogue philosophique et pédagogies critiques : rencontre ou rupture ?

Christophe Point *† [1], Marie Coasne-Khawrin * ‡ [2], Agathe Delanoe * § [3], Noëlle Delbrassine * ¶ [4], Lila Droussent * ‖ [5], Anne Herla * ** [4], Marion Bérard†† [6], Pénélope Dufourt‡‡ [7]

[1] Institut Supérieur de Philosophie – Belgique
[2] Lettres Idées Savoirs – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – France
[3] Centre de recherche en éducation de Nantes – Université de Nantes – France
[4] U.R. Traverses – Matérialités de la politique La Fabrique philosophique – Belgique
[5] Triangle : action, discours, pensée politique et économique – École normale supérieure - Lyon (ENS Lyon) – France
[6] Centre universitaire de recherches sur l'action publique et le politique. Epistémologie et Sciences sociales - UMR CNRS UPJV 7319 – UPJV Université Picardie Jules Verne, CNRS – France
[7] Centre de Recherches et d'Etudes sur les Droits Fondamentaux – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – France

Telle qu'elle est conçue dans les travaux fondateurs de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, la pratique du dialogue philosophique se présente d'emblée comme une pédagogie ayant une portée éminemment critique : elle vise le développement de la pensée critique et permet de soumettre les valeurs à la critique (Lipman, 1991/2015, 267). Cette dimension critique de la pratique philosophique se trouve revendiquée par de nombreux acteurs de la philosophie pour/avec les enfants, qui voient en elle la possibilité de développer, chez les jeunes générations, l'intégrité critique (Slusarczyk et al., 2015), l'esprit critique (Duclos, 2014) ou bien encore la pensée critique (Daniel, 2005). Néanmoins, les "pédagogies critiques" et la "pensée critique" se présentent historiquement comme deux courants distincts de la philosophie de l'éducation (Pereira, 2024). Ce symposium vise à interroger cette dimension des pratiques du dialogue philosophique (PDP), ce qu'elle recouvre et ouvre, ses portées et limites, depuis l'angle singulier du mouvement et du champ des pédagogies critiques (PC). Il s'agira de nous demander si cette dimension critique des PDP leur permet d'être considérées comme participant de la grande famille des PC (Pereira, 2019) ou si, au contraire, nous avons affaire à deux formes distinctes de pédagogie critique. La dimension critique des PDP rejoint-elle le travail critique appelé par ce courant spécifique, en particulier sur le terrain de la politique ? La remise en cause des identités, des normes et des dominations par les apprenant·e·s visée par les PC *est-elle*, *peut-elle être*, et même, *doit-elle être* également visée par les PDP ?

*Intervenant
†Auteur correspondant: christophe.point@uclouvain.be
‡Auteur correspondant: mariecoasne@gmail.com
§Auteur correspondant: agathe.delanoe@gmail.com
¶Auteur correspondant: noelle.delbrassine@uliege.be
‖Auteur correspondant: lila.droussent@ens-lyon.fr
**Auteur correspondant: anne.herla@uliege.be
††Auteur correspondant: marion.berard@u-picardie.fr
‡‡Auteur correspondant: penelope.dufourt@gmail.com

Après un bref mot d'introduction par l'un des organisateurs, les cinq communications (25 minutes chacune), viseront à explorer ces questions dans un esprit d'ouverture envers ces deux courants. Deux communications soulèveront d'abord les questions générales posées par ce rapprochement, depuis chacune de ces deux perspectives. Puis, une piste d'intégration des PC dans la PDP, celle de la pédagogie queer, sera dessinée. Enfin, la perspective des PC sera mise à profit pour questionner, d'une part, la portée sociopolitique de la PDP, et d'autre part, ses limites, à travers le risque de l'infantilisation. Suivra une discussion générale (30 minutes).

NB. Si le programme du Congrès le permet, nous serions ravi·e·s de consacrer à ce symposium une durée plus longue que 180 minutes (journée complète par exemple afin de développer chaque communication et la discussion).

Communication 1

La philosophie peut-elle donner lieu à une forme de pédagogie critique ?

En s'inscrivant dans la perspective d'initier un dialogue entre le mouvement des pédagogies critiques (Pereira, 2024) et la philosophie entendue non plus seulement comme une discipline académique mais bien comme une discipline d'enseignement et un ensemble de pratiques pédagogiques, cette communication s'attachera à examiner les acceptions du geste ou du travail critique associé à l'exercice de la philosophie dans le cadre éducatif. Précisément, il s'agira, pour nous, de considérer les lumières que fournissent le mouvement des pédagogies critiques pour mettre en perspective et clarifier ce que l'on entend par le travail d'" examen critique " que l'on l'associe à la pratique de la philosophie en France, à la fois telle qu'on l'a institutionnalisée dans le cadre de l'enseignement secondaire, mais aussi telle qu'elle se trouve appréhendée dans le contexte du mouvement contemporain de " philosophie pour/avec les enfants ".

Sur le terrain éducatif, la dimension éducatrice de la philosophie, comprise comme discipline scolaire ou, plus largement encore, comme pratique éducative, se trouve souvent théorisée en vertu de son association au geste critique qui caractériserait cette dernière. Traditionnellement, l'enseignement secondaire français de la philosophie se donne pour " but de former le jugement critique des élèves " (Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 2019). Parallèlement, le développement contemporain des pratiques de dialogue philosophique (PDP) à partir du mouvement de philosophie pour/avec les enfants est, lui aussi, significativement associé à la promotion de la pensée ou de l'esprit critique (Gagnon et al., 2017 ; Gagnon & Michaud, 2021). Spécifiquement, telle qu'elle se trouve conçue dans les travaux fondateurs de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, la pratique du dialogue philosophique est défendue à partir de ses potentialités critiques : le dialogue amènerait chaque participant à porter attention aux interventions de ses interlocuteurs, à examiner et évaluer ses propos et ses raisonnements, et l'engagerait ainsi dans des " techniques d'examen critique " (*techniques of critical examination*) qui pourraient devenir des aptitudes à l'autocritique une fois le dialogue intériorisé (Lipman et al., 1980, p. 23). À la suite de ces travaux, les pratiques du dialogue philosophique se sont développées, notamment en France, en revendiquant la possibilité de développer chez ceux qui s'y adonneraient, la pensée ou l'esprit critique.

Dans chacune de ces situations, le développement de ces aptitudes critiques par l'exercice de la philosophie est défendu au nom de ses portées éminemment politiques : il participerait à l'avènement de sociétés plus démocratiques dans lesquelles chacun pourrait davantage s'impliquer dans le processus délibératif.

Toutefois, dès lors qu'on s'intéresse à cette dimension critique, force est de constater que l'association

de la philosophie à l'effort critique demeure souvent faite de façon vague, de la même façon que la philosophie comme discipline se trouve associée au développement du jugement critique sans précision sur ce en quoi consiste ce dernier ni sur la manière dont son enseignement le développerait. En quoi consiste précisément ce travail critique ? Quelles peuvent en être les portées, non seulement éducatives mais aussi politiques et sociales ? Que peut-on et doit-on en attendre sur le plan éducatif ainsi que sur le plan politique ?

En convoquant les travaux rassemblés autour de la notion de " pédagogie critique ", il s'agira pour nous de préciser le sens du terme critique associé à l'exercice de la philosophie mais aussi et surtout de considérer ses contours et limites. Développé depuis les années 1980, ce mouvement pédagogique s'est précisément constitué autour du projet de faire de la *praxis* critique le cœur de l'entreprise éducative en s'appuyant sur une théorie critique de l'éducation (Pereira, 2024). Il s'agira pour nous d'interroger, en le confrontant à ce projet singulier, le projet d'enseignement de la philosophie. À la lumière de ce champ nous nous demanderons s'il est possible de considérer que la philosophie peut véritablement donner lieu à une pédagogie critique.

Pour esquisser des pistes de réponses à ces questions, nous déploierons une réflexion à la fois en mettant en dialogue des travaux développés dans le champ des pédagogies critiques (Pereira, 2024) avec ceux qui, dans le champ de la didactique de la philosophie, et en particulier autour du développement de pratiques du dialogue philosophique, s'attachent à étudier cette dimension critique de la pratique de la philosophie (Gagnon et al., 2017 ; Gagnon & Michaud, 2021 ; Worley, 2018) ; mais aussi en convoquant des éléments issus d'une " expérience de terrain " (Laplantine, 2022) construite autour des PDP à l'occasion d'une recherche doctorale.

Mots-clés

Pédagogie critique ; Philosophie de l'éducation ; Didactique de la philosophie

Bibliographie

Gagnon, M., Daniel, M.-F., & Auriac-Slusarczyk, E. (2017). Dialogical critical thinking in kindergarten and elementary school: Studies on the impact of philosophical praxis in pupils. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murris, The Routledge international handbook of philosophy for children. Routledge, Taylor & Francis group.

Gagnon, M., & Michaud, O. (2021). Le développement de la pensée critique des élèves : Dans quelle mesure la pratique du dialogue philosophique se suffit-elle à elle-même ? Studia Universitatis Babeș-Bolyai Philosophia, 66, 45-70.

Laplantine, F. (2022). L'expérience du terrain. Éducation Permanente, 230(1), 21-30. https://doi.org/10.3917/e

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). Philosophy in the Classroom. Temple University Press.

Pereira, I. (2024). Une Histoire de la Pédagogie Critique et des Études Critiques en Éducation. Revista Internacional Educon, 5(1 (e24051002)), (13 p.). https://doi.org/10.47764/e24051002

Worley, P. (2018). Dissonance: Disagreement and critical thinking in P4/wC. In F. García Moriyón, E. Duthie, & R. Robles, Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños/Family ressemblances. Current proposals in Philosophy for Children. (p. 178-187).

Communication 2

À quoi sert le dialogue dans les pédagogies critiques ? Une proposition de formulation à destination des pratiques du dialogue philosophique

Si les autres contributions qui forment ce symposium se demandent si les pratiques du dialogue philosophique (PDP) et en particulier celles qui régissent la philosophie pour enfants répondent aux critères des pédagogies critiques, cette communication prendra le problème à rebours, en interrogeant la place et les fonctions du dialogue dans la tradition des pédagogies critiques.

À première vue, les pratiques du dialogue philosophique ressemblent à s'y méprendre à ce que Freire appelle les " situations d'apprentissage ", c'est-à-dire la mise en forme de la conscience transitive vers une conscience critique. Ces situations d'apprentissage décrivent le rapport dialogique qui s'instaure entre des apprenant.e.s et un (des) formateurs/ices. Ces dernièr.e.s incitent les apprenant.e.s à " (prendre) de (la) distance par rapport à l'immédiateté des expériences concrètes quotidiennes " (Lenoir : 2011) alors " la situation problématisée s'inscrit (...) dans un processus méthodologiquement établi d'enseignement-apprentissage, de décodage, de discussion, de questionnement, de recherche, de réflexion, de construction du savoir assumés avec la participation du formateur en tant que médiateur externe " (Lenoir, 1993, 1996).

Le dialogue est bien un outil central des pédagogies critiques puisque c'est ce qui permet la " mise en relation des consciences " (Pereira : 2019), entre un.e formateur/ice, conscient.e de sa position sociale et un.e apprenant.e qui exerce sa conscience critique en vue d'agir pour transformer la société. Ce sont précisément ces deux points de frottement que je souhaiterai soumettre à la discussion dans le cadre de ce symposium. En effet, le dialogue dans les pédagogies critiques ne peut se penser en dehors de ces deux critères : la conscience et la prise en compte des conditions matérielles qui séparent le/ la formateur/ice et le dialogue envisagé comme une praxis. Dès lors, les pratiques du dialogue philosophique et notamment celles proposées par la philosophie pour enfants peuvent-elles répondre aux exigences dialogiques des pédagogies critiques ?

Ainsi, cette communication sera l'occasion 1/ d'esquisser une définition de la notion de dialogue dans les pédagogies critiques ; 2/ d'interroger le concept de situation (et en particulier celui de situation d'apprentissage) chez Freire et de montrer en quoi le dialogue apparait alors comme un levier vers la libération ; 3/ d'ouvrir la perspective freirienne en se demandant si les pratiques du dialogue philosophique, telles que pensées dans la philosophie pour enfants, répondent à ce même objectif de conscientisation en vue de la libération.

Mots-clés

Dialogue philosophique ; Pédagogies critiques ; Paulo Freire

Bibliographie

Freire Paulo, *Pedagogy of the oppressed*, 30th anniversary ed, New York, Continuum, 2000.

Hedjerassi Nassira, " À l'école de bell hooks: une pédagogie engagée de la libération ", *Recherches & éducations*, no 16, Société Binet Simon, 1er octobre 2016, p. 39-50.

Hedjerassi Nassira et Irène Pereira, *Pédagogies émancipatrices: actualités et enjeux*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, 2020.

hooks bell, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*, Paris, Syllepse, 2019.

Lenoir Y. (1993), " Entre Hegel et Descartes : de quels sens peut-il être question en didactique ? ", Sens des didactiques et didactique du sens, P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp.29-99.

Lenoir Yves et Arturo Ornelas Lizardi, " Le concept de situation chez Paulo Freire: une perspective socio-anthropologique, culturelle et politique ", *Recherches en éducation*, vol. 12, 2011.

Pereira Irène, *Anthologie internationale de pédagogie critique*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, 2019.

Les dialogues de pédagogies radicales : Paulo Freire et l'action collective. *Les cahiers de pédagogies radicales*. Consulté le 24 octobre 2024 à l'adresse https://doi.org/10.58079/ss95

Communication 3

La philosophie pour enfants peut-elle mener à une pédagogie queer ?

Encore peu connues en France, les pédagogies queer, aussi appelées " pédagogie(s) critique(s) de la norme " (Janvre, 2018), appartiennent à la grande famille des pédagogies critiques (Pereira, 2024). Plus spécifiquement, ces pédagogies intègrent les acquis des théories queer depuis les années 70 au domaine des pratiques pédagogiques et des sciences de l'éducation (Britzman, 1995 ; De Lauretis, 1991).

En ce sens, les pédagogies queer sont des pédagogies critiques qui mobilisent les postulats socio-constructivistes des théories queer sur les identités et les normes de genre au sein des réalités éducatives. Plus précisément, la plupart des auteurs et autrices associées aux théories queer considèrent que le genre est un construit social (Butler, 2004), et qu'à ce titre les questions d'identités sexuelles et de genres sont des concepts appris et modelés par l'ensemble de la société. Or, cette dernière est traversée de relation de pouvoir, de rapport de force et de structure de domination qui se croisent et se renforcent. Ainsi, au-delà de l'identité sexuelle et de genre, les théories queer adoptent des réflexions liées à l'intersectionnalité, soit le croisement des multiples structures d'oppression qui peuvent influencer l'intensité de la discrimination subie par des individus ayant des réalités, dont la classe sociale, l'origine ethnique et le genre (Stein et Plummer, 1994), dans le but de réagir face à la marginalisation des personnes LGBTQ+ dans le système d'éducation (Potvin, 2020). Par conséquent, les pédagogies queer cherchent (1) à faire preuve de résistance face aux normes sociales (cis-hétéronormatives) qui dominent les milieux scolaires (Hakeem, 2021), (2) à promouvoir auprès des personnes apprenantes des valeurs d'égalité et d'inclusion (Ulla et Paiz, 2023) et (3) d'intervenir face au processus de production des diverses normes dans les matières scolaires (Bryson et de Castell, 1993).

Avec de tels objectifs, il semblerait que les pratiques du dialogues philosophiques (Gagnon & Yergeau, 2016), telles qu'elles furent conceptualisées par Ann-Margareth Sharp (Maughn Rollins & Laverty, 2023; Sharp, 2018) et Matthew Lipman (Lipman, 1980, 2003) et telles qu'elles sont généralement pratiquées dans de nombreux systèmes scolaires, pourraient être des outils pédagogiques utiles ou pertinent pour ces pédagogies queer. Mais cela est-il bien le cas ? D'une part, la promotion de la coopération, de l'esprit critique et d'un *caring thinking* (Bérard et al., 2021) entre les personnes apprenantes participant au dialogue philosophique semble cohérente avec les objectifs des pédagogies queer. Mais, d'autre part, comment ces pratiques du dialogue philosophique font-elles travailler ces personnes apprenantes lorsque des tensions relatives aux identités, aux normes et aux rapports de domination apparaissent dans la discussion ? A-t-on tendance à les " cacher sous le tapis " ou au contraire à les aborder explicitement ? Quelle

est au fond la portée critique des pratiques du dialogue philosophique et sont-elles suffisamment radicales pour développer chez les personnes participantes une sensibilité queer ?

Ainsi, pour travailler ces questions, le problème central de notre intervention est : à quelles conditions peut-on intégrer les pratiques du dialogue philosophique aux pédagogies queer ?

Dans un premier temps, nous présenterons les grandes lignes des pédagogies queer ainsi que leurs trois champs de controverses relatifs aux questions portant sur l'identité, l'inclusion et l'inconfort. À partir de ces trois concepts, nous verrons comment les tensions pédagogiques qui en émergent permettent d'identifier une pédagogie queer ou ayant une sensibilité queer. Ensuite, dans un second temps, à l'aune de ces trois concepts (identité, inclusion et inconfort), nous interrogerons les pratiques du dialogue philosophique et les écrits théoriques de la philosophie pour enfants pour évaluer si ces pratiques et ces écrits répondent à cette sensibilité queer ou non.

Mots-clés

Dialogues philosophiques ; Pédagogie queer ; Pédagogie critique

Bibliographie

Bérard, M., Coasne-Khawrin, M., Delanoë, A., & Dufourt, P. (2021). Care et philosophie pour enfants: Au-delà du caring thinking, un projet éthique et politique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *23*(3), 1-15.

Britzman, D. (1995). Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45, 151-165.

Bryson, M. et de Castell, S. (1993). Queer pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education*, 18(3), 285-305.

Butler, J. (2004). Performative Acts and Gender Constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *The Performance Studies Reader.* (p.154-165) Psychology Press.

De Lauretis T. (1991), *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*, Indiana University Press.

Gagnon, M., & Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire: Vers une dialogique entre théories et pratiques.* Presses universitaires de Laval.

Hakeem, H. (2021). Axiomes de la pédagogie queer. *Voix plurielles: revue de l'Association des professeur.e.s de français des universités et collèges canadiens* (APFUCC), 18(2), 261-273.

Janvre, C. (2018). La "pédagogie critique de la norme", sortir de la tolérance pour lutter contre les discriminations. *Cahiers de la LCD*, 8(3), no 3, 81102.

Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom* (2nd edition). Temple University Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2e éd.). Cambridge University Press.

Maughn Rollins, G., & Laverty, M. (Éds.). (2023). *Ann Margaret Sharp. Aux sources de la philosophie pour enfants.* (Pratiques Philosophiques). Vrin.

Pereira, I. (2024). Une Histoire de la Pédagogie Critique et des Études Critiques en Éduca-

tion. *Revista Internacional Educon*, 5(1), 1-13.

Potvin, L. (2020). Queer Pedagogies. In *Companion to Sexuality Studies* (p. 122-139). John Wiley & Sons, Ltd.

Sharp, A. M. (2018). *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, philosophy and education* (M. Laverty & M. Gregory, Éds.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Stein, A. et Plummer, K. (1994). "I Can't Even Think Straight" "Queer" Theory and the Missing Sexual Revolution in Sociology. *Sociological Theory*, 12(2), 178-187.

Ulla, M. B. et Paiz, J. M. (2023). Queer Pedagogy in TESOL: Teachers' Perspectives and Practices in Thai ELT Classrooms. *RELC Journal*.

Communication 4

De l'émancipation de la pensée à l'émancipation sociopolitique : penser la portée politique de la philosophie pour enfants et adolescents à l'aide des pédagogies critiques

Cette communication vise à éclairer les ambitions politiques de la pratique de la philosophie avec les enfants et les adolescents (PPEA), à l'appui des travaux issus des pédagogies critiques. Il s'agira d'explorer les intentions et la capacité politiques de la PPEA au regard des travaux issus des pédagogies critiques, notamment ceux de Paulo Freire (Freire, 1974, 2013) : ces derniers initient une réflexion sur l'émancipation politique et font de l'éducation un levier de transformation sociale. A plusieurs égards, les pédagogies critiques rejoignent les intentions et les modalités éducatives de la PPEA : elles visent le développement d'une pensée critique et d'un processus de conscientisation chez les apprenants en déployant une pédagogie dialogique.

Toutefois, des différences peuvent retenir notre attention : le programme de Lipman et Sharp vise à développer l'excellence de la pensée, c'est-à-dire une pensée multidimensionnelle critique, créative et attentive (Lipman, 2003). Ce programme s'attache en premier lieu à la *formation de la pensée,* en favorisant le développement d'habiletés de pensée et d'attitudes sociales et affectives. Il vise *l'émancipation intellectuelle* des enfants et des adolescents par l'apprentissage de la délibération et l'ouverture à autrui. Ces ambitions éducatives ne sont pas exemptes de dimension politique : elles visent la formation de personnes citoyennes dotées d'un regard critique et soucieuses du bien commun (Lipman, 2003, Sharp, 1991).

Les pédagogies critiques semblent se distinguer de la PPEA en ce qui a trait aux ambitions politiques et à la posture éducative qui en découle : la notion de *conscientisation critique* développée par Paulo Freire s'attache à développer chez les apprenants un regard critique mettant en lumière les rapports de domination. Les pédagogies critiques se situent ainsi dans une approche sociale s'attachant à l'analyse des rapports sociaux. Ce regard critique est tourné vers la transformation sociale et toujours en lien avec une forme d'action (Freire, 2013). La mise en œuvre de la pédagogie critique repose sur la volonté d'éduquer en assumant la vision politique qu'il s'agit de transmettre, bien que cette transmission se déroule dans le respect du pluralisme et laisse le choix d'y adhérer ou non, dans un cadre dialogique (Pereira, 2020).

La posture éducative issue des pédagogies critiques peut permettre d'interroger celle de la PPEA : il n'est pas question, pour l'éducateur en PPEA, de viser une compréhension particulière de la réalité sociale par le groupe, notamment celle des rapports de domination sociale, comme dans les pédagogies critiques. Dans un dialogue philosophique, l'éducateur suit le raisonnement

collectif là où il mène le groupe, sans intention de transmettre sa compréhension du monde (Lipman, 2003). Mais si le formalisme du travail de la pensée peut revendiquer une certaine forme d'impartialité, qu'en est-il du contenu de la pensée développée dans la recherche philosophique ? Comment la pensée d'excellence peut-elle favoriser une émancipation politique, et ce type d'émancipation peut-il être comparé à l'émancipation visée par les pédagogies critiques ?

La question se pose ainsi de savoir si la pensée critique développée en communauté de recherche philosophique est du même type que celle visée par les enseignements issus des pédagogies critiques afin d'interroger la capacité potentielle de conscientisation de la PPEA : l'émancipation intellectuelle, si tant est qu'elle advient dans la pratique du dialogue philosophique, conduit-elle effectivement à l'émancipation sociopolitique visée par les pédagogies critiques ? Comment opère le passage de la formation intellectuelle à la formation politique ? Quelle est la portée politique du travail de la pensée en PPEA ? Au-delà d'une compréhension théorique des intentions politiques qui président à la PPEA, comment nous situer, en tant que praticiens et praticiennes, face à cette visée politique ? Comment la mettre en œuvre ? En définitive, comment comprendre le processus d'émancipation sociopolitique en PPEA ?

Un premier moment sera consacré à identifier les ambitions éducatives qui caractérisent chacun des courants envisagés en considérant en miroir les notions de " pensée critique " et de " conscientisation ". Ces éléments nous permettront d'approfondir notre compréhension de la portée politique de la PPEA et d'interroger la posture éducative qui lui préside, soulevant la question de l'impartialité possible et souhaitable d'une démarche éducative se voulant émancipatrice. En confrontant la PPEA aux exigences sociopolitiques des pédagogies critiques et à l'appui d'exemples issus de la pratique, nous esquisserons ainsi quelques écueils possibles de la PPEA mais aussi une capacité potentielle d'éducation politique rejoignant les pédagogies critiques.

Mots-clés

Dialogue philosophique ; Émancipation ; Esprit critique

Bibliographie

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution.* Maspero.

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie.* Érès.

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

Pereira, I., (2020). " Paulo Freire ou la pédagogie critique comme agir éthique ", *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 44, 69-84.

Sharp, A.-M. (1991). " The community of inquiry: education for democracy ". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children,* 9:2, 31-7

Sharp, A.-M. (2004). " The other dimension of caring thinking ". *Critical and Creative Thinking: The Australian Journal of Philosophy for Children*, 12:1, pp. 65-71.

Communication 5

La pratique du dialogue philosophique avec les enfants est-elle infantilisante ?

Parmi les nombreux courants de pensée issus de la pédagogie critique, il en est un qui commence à se faire une place dans le champ de la recherche en philosophie de l'éducation en Europe(1) : celui qui s'intéresse à la figure de l'enfant comme minorité (aux côtés d'autres minorités, liées à la classe, à la " race ", au genre), devant elle aussi être défendue face à divers pouvoirs oppresseurs (parents, professeurs, juges, psy, pédagogues ...). Puisant ses racines dans les mouvements militants des années 70 (Firestone, 1972 ; Schérer et Hocquenghem, 1976 ; Rochefort, 1979), dans la foulée des travaux historiques de Philippe Ariés (Ariès, 1960), cette question resurgit aujourd'hui avec force et s'incarne dans divers mouvements contemporains : les mouvements pour la libération de l'enfance ; pour une enfance majeure (Schérer, 2006) ; contre la domination adulte (Bonnardel, 2019) ; contre la gérontocratie (Charbonnier, 2022) ; contre l'" infantisme " (Benoît, 2023) ; contre les violences éducatives ordinaires (VEO) ; contre ou pour les droits de l'enfant (Renaut, 2002).

Sans prétendre couvrir l'ensemble de ce large spectre, nous souhaitons plutôt creuser en particulier les travaux qui mettent en avant la notion d'*infantilisation* et pointent ses manifestations, plus ou moins larvées, décelables dans nos institutions, nos discours, nos pratiques, et jusque dans nos comportements les plus privés (en famille). Sans nécessairement adhérer aux thèses ainsi recueillies, nous voudrions néanmoins exploiter leur radicalité et tester leur caractère opératoire en éprouvant leur puissance critique sur un terrain qui leur est a priori étranger, à savoir les pratiques du dialogue philosophique avec les enfants.

À partir des critiques virulentes émises contre les pouvoirs oppresseurs de l'enfance et leurs mécanismes, et sur base des critères identifiés pour parler d'infantilisation, nous interrogerons certaines pratiques du dialogue philosophique - telles que nous avons pu les observer ou telles qu'elles sont décrites dans les ouvrages de didactique de la philosophie (Gagnon, 2016 ; PhiloCité, 2020) – pour analyser dans quelle mesure elles confirment ou déjouent ces critiques. Nous tacherons ainsi de déterminer à quelles conditions le dialogue philosophique peut échapper au reproche d'infantilisation, espérant ainsi contribuer à améliorer cette pratique en éclairant quelques-uns de ses points aveugles et en accroissant son potentiel émancipateur.

(1) Cf. par exemple le colloque organisé les 3 et 4 octobre 2024 à l'Université de Limoges intitulé : " Misopédie : La domination adulte dans les discours contemporains artistiques, scientifiques politiques et médicaux ".

Mots-clés

Dialogue philosophique ; Pédagogie critique ; Infantilisation

Bibliographie

Ph. ARIES, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Point, 2014 (1960).

L. BENOIT, *Infantisme*, Paris, Seuil, 2023.

Y. BONNARDEL, *La domination adulte. L'oppression des mineurs*, Méréville, Myriadis, 2019.

S. CHARBONNIER, " "Il ne faut pas éduquer les enfants", ou comment renverser la gérontocratie " in S. AUDIDIÈRE et A. JANVIER (dir.), " Il faut éduquer les enfants ". *L'idéologie de l'éducation en question*, Lyon, ENS, 2022.

S. FIRESTONE, " Abolition de l'enfance ", Paris, Stock, 1972. Extrait de S. FIRESTONE, *La dialectique du sexe*, disponible gratuitement en ligne via Tahin Party (1 avril 2007). En ligne

: https://tahin-party.org/textes/firestone.pdf.

M. GAGNON & S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, Laval, PUL, 2016.

G. HOCQENGHEM et R. SCHERER, "Co-ire. Album systématique de l'enfance " in Recherches, mai 1976.

PHILOCITE, *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, Paris, Vrin, 2020.

A. RENAUT, *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy, 2002.
Ch. ROCHEFORT, *Les enfants d'abord*, Paris, Grasset, 1979.

Mots-Clés: pratique du dialogue philosophique, pédagogie critique, pensée critique, émancipation, infantilisation, pédagogie queer

Productions d'intelligence dans le cadre d'une collaboration entre enseignant.e.s et chercheur.e.s au sein d'un LéA

Claire Burdin * [1,2], Christine Choquet *

[2,3]

[1] Centre de Recherche en éducation de Nantes (CREN) – Nantes Université – France
[2] INSPE Nantes – Nantes Université – France
[3] Centre de recherche en éducation de Nantes – Inspé Académie de Nantes, Nantes Université – France

Au sein d'un Lieu d'éducation Associé (LéA) situé en Vendée, des enseignant.e.s et des chercheur.e.s s'interrogent, depuis quelques années, sur les conditions nécessaires à la construction de savoirs scolaires problématisés en lien avec des postures coopératives suscités chez les élèves. Dans ce cadre, par groupes disciplinaires, des scénarii coopératifs sont coconstruits, mis en œuvre et analysés par le collectif à partir des séances de classe filmées. Il s'agit aussi de comprendre comment la mise en place de pédagogies coopératives participe à l'instauration d'un climat de classe serein et propice aux apprentissages. Notre étude se situe dans le cadre d'une recherche collaborative (Vinatier & Morrissette, 2015) qui a initialement des visées de deux types : d'une part épistémiques, la production de connaissances sur l'activité enseignante et sur la construction de savoirs problématisés chez les élèves et d'autre part pragmatiques, améliorer les pratiques d'enseignement et renforcer les compétences des personnes qui s'y engagent.
Dans cette communication, afin de préciser les différents types de productions issus de ce LéA, nous interrogeons ce qu'a permis la collaboration entre une équipe d'enseignant.e.s des premier et second degrés et une équipe de chercheur.e.s en didactiques disciplinaires et en didactique professionnelle.

Afin de répondre à cette question, le cadre de l'apprentissage par problématisation (CAP) et celui de la didactique professionnelle sont mobilisés. Dans le CAP (Orange, 2012 ; Doussot et *al.*, 2020), le travail scolaire de l'élève, dans une discipline donnée, est étudié en tant que processus. Il est associé aussi bien à la résolution d'un problème scolaire qu'à sa construction. Le développement de connaissances et de compétences chez l'élève repose tout autant sur la manière dont l'élève est amené à cheminer vers une solution à un problème que sur la résolution et solution finale qu'il propose. La didactique professionnelle (Pastré et al., 2006) notamment adaptée à l'enseignement (Vinatier, 2009, 2013) interroge les schèmes qui organisent l'activité professionnelle des enseignant.e.s dans des situations en classe où sont mises en œuvre des pédagogies coopératives. Le modèle ÉPR (Vinatier 2013) permet aussi de mettre en évidence les tensions présentes dans leur activité.

Deux types de produits émergent du travail de ce LéA. Ils se traduisent d'une part, par l'élaboration,

*Intervenant

l'écriture et la diffusion de scenarii pédagogiques dans différentes disciplines et d'autre part, par la mise au jour de savoirs sur l'activité enseignante développés dans le cadre de cette collaboration enseignants-chercheurs. En effet, en dégageant des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage dans la classe, nous repérons comment les compétences et les savoirs apportés par chacun des membres du collectif (enseignant.e.s et chercheur.e.s) les amènent à développer des opérations collectives et produire des œuvres communes, autrement dit, à développer de l'intelligence pas seulement individuelle mais également collective au sein du groupe (Sensevy, 2020 ; Choquet, 2024).

Concernant l'activité enseignante, un focus est proposé sur les schèmes des enseignant.e.s liés à l'instauration d'un climat de classe propice au travail coopératif. Pour faire émerger ces résultats, des entretiens d'autoconfrontation ont été menés avec trois enseignant.e.s du LéA (un en physique-chimie, une en espagnol, une en mathématiques) dans une démarche de didactique professionnelle. Ces éléments correspondent à une dimension productive de la recherche mais des effets liés à la dimension constructive de cette recherche ont aussi été constatés chez les participants.

Après avoir présenté l'organisation du travail entre les chercheurs et les enseignant.e.s, nous proposons dans cette communication, de discuter ces résultats et d'envisager les leviers et limites de la production de savoirs, didactique et professionnels, dans le cadre d'une recherche collaborative.

Bibliographie:

Choquet, C. (2024). Coopérer pour enseigner, coopérer pour apprendre des mathématiques à l'école et au collège. Dans Actes du 3○ Congrès de la TACD -TACD 2023 Coopération et Dispositifs de coopération. 95-106.

Doussot, S., Hersant, M., Lhoste, Y., Orange-Ravachol, D. (2022). Le cadre de l'apprentissage par problématisation. Apports aux recherches en didactique. Presses Universitaires Rennaises.

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

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *154*, 145-198. https://doi.org/10.4000/rfp.157

Sensevy, G. (2020). À propos des lumières. L'intelligence et la coopération. Dans *L'éducation et les Lumières : Enjeux philosophiques et didactiques contemporains.* Éditions Raison et passions.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement.* Presses universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant une approche par la didactique professionnelle.* De Boeck.
Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives: Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, *39*(1), 137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137

Mots-Clés: Recherche collaborative, Analyse de l'activité enseignante, Apprentissage par Problématisation, Développement professionnel.

Quand la recherche qualitative rencontre les jugements comparatifs : récit d'une recherche collaborative phénoménographique

Marie Hoffelinck *† [1], Christophe Lejeune [2]

[1] Universite de Liege – Belgique
[2] Université de Liège (ULiège) – Belgique

Aussi appelé "codification" ou "étiquetage", le codage ouvert constitue une activité déterminante en recherche qualitative. Cette activité consiste à apposer des *codes* (ou "étiquettes") dans la marge du matériau analysé (transcription d'entrevue ou notes d'observation) de manière à expliciter le vécu (souvent implicite) des personnes rencontrées. Cette tâche s'avère particulièrement difficile à apprendre.
La présente recherche découle de l'idée de faciliter cet apprentissage grâce à une activité pédagogique lors de laquelle les étudiant·e·s réalisent des jugements comparatifs (Thurstone, 1927). Sur base de cette idée, nous avons développé l'exercice suivant : 23 extraits d'une même entrevue sont reproduits sur papier. Dans la marge, pour chaque extrait, nous avons imaginé deux "étiquettes" concurrentes et nous demandons aux participant·e·s de se prononcer sur celle qu'il·elle·s jugent la plus adéquate.

Dans une perspective de recherche-développement (Loiselle & Harvey, 2007), nous nous sommes engagé·e·s dans une série de tests-amélioration de cet outil, pour alimenter à la fois la réflexion critique sur les perspectives offertes par ce type d'outil pédagogique (ce qui peut être assimilé à un objectif de "recherche") et raffiner l'outil créé (ce qui peut être assimilé à un objectif "pratique").

Un premier test a été effectué le 10/09/2024 avec une chercheuse expérimentée, familière des principes de l'étiquetage. Ce test nous a amené·e·s à modifier l'outil en vue de : (a) réduire les connotations normatives de l'exercice qui avaient tendance à véhiculer l'idée qu'il y avait une seule "bonne" réponse, ce qui est contraire aux fondements épistémologiques de la recherche qualitative et (b) ajouter quelques items avec des propositions très discriminantes au début de l'exercice pour permettre aux participant·e·s de se familiariser avec le principe.

Le 30/09/2024, nous avons soumis l'exercice à huit doctorant·e·s et mémorant·e·s, réparti·e·s en groupes de deux à trois, dans le cadre d'un atelier d'étiquetage réflexif. Nous avons enregistré les interactions entre les participant·e·s durant la réalisation de l'exercice ainsi que pendant le débriefing collectif. L'analyse de ces retours permettra d'adapter l'outil. Une prochaine mise en œuvre aura lieu en décembre 2024, auprès d'étudiant·e·s de master, dans le cadre de leur cours de méthodes de recherche qualitative.

*Intervenant
†Auteur correspondant: marie.hoffelinck@uliege.be

Nous menons cette recherche de manière collaborative. L'une de nous est chercheuse en éducation et intervient dans le cadre de ses recherches doctorales ; l'autre est enseignant-chercheur en méthodes qualitatives et intervient donc comme praticien dans le cadre normal de ses fonctions d'enseignant. Cette étude s'apparente donc à une "recherche-action collaborative", au sein de laquelle nous avons établi une "symétrie des positions" de praticien·ne et chercheur·se malgré une "différentiation des contributions" (Bonny, 2017, p. 12).

Notre collaboration souscrit à la théorie phénoménographique selon laquelle (a) la variation constitue un ressort pédagogique puissant et (b) l'analyse des *conceptions* des apprenant·e·s permet l'amélioration des outils pédagogiques mobilisés (Marton, 2015). Ce faisant, elle prolonge les *Learning studies*, ces sessions de travail-recherche communes entre enseignant·e·s et chercheur·euse·s, qui ont pour but développer des outils que les enseignant·e·s testent en classe et analysent ensuite ensemble dans le but de perfectionner l'outil (Pang & Runnesson, 2019).

Ces *Learning studies* sont particulièrement appropriées à l'enseignement obligatoire, étant donné que de nombreux·ses enseignant·e·s y enseignent les mêmes matières et font face aux mêmes exigences curriculaires. Au contraire, à l'université, le degré de spécialisation de chaque enseignant·e dans sa discipline rend complexe l'organisation de telles sessions de travail/recherche communes, c'est pourquoi la présente recherche prend plutôt la forme d'une collaboration bilatérale. Par ailleurs, dans la présente étude, les rôles sont moins clairement séparés. En effet, la doctorante a enseigné dans le secondaire avant de débuter sa thèse de doctorat ; de son côté, l'enseignant poursuit également des recherches en sciences sociales. En un sens, ce partage d'un double rôle facilite la compréhension mutuelle, et donc la collaboration. Mais il est également susceptible de brouiller l'apport de chacun.

Cette communication est l'occasion de réfléchir aux modalités de cette collaboration, aux difficultés rencontrées ainsi qu'à ce que nous avons réflexivement découvert à cette occasion sur nos disciplines, nos présupposés, notre rapport à la collaboration, à la théorie et à la pratique.

Mots-Clés: Recherche collaborative, Méthodes qualitatives, Enseignement supérieur

Quelle place pour la parole des élèves allophones nouvellement arrivés en France dans la recherche sur la langue de scolarisation ?

Marion Avrillier * [1]

[1] Éducation Éthique Santé EA 7505 – Université de Tours, Université de Tours – France

La parole des élèves en tant qu'acteurs de la relation didactique est souvent le grand absent des recherches en éducation (Penloup, 2007). Les élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA), sont en cours d'acquisition de la langue française et recueillir leurs points de vue impose des précautions particulières. Plusieurs méthodologies ont été expérimentées : dessins réflexifs, biographies langagières, entretiens sociodidactiques (Armagnague & Rigoni, 2016). Comment le recueil de la parole des EANA par le biais d'entretiens plurilingues éclaire certains enjeux liés à la langue de scolarisation ?

Nous émettons l'hypothèse que les élèves allophones arrivants sont détenteurs d'un savoir collectif que seuls eux sont capables de mettre en mots. Apprendre EN langue et LA langue, jongler entre apprentissages de savoirs scolaires et de pratiques langagières dans une nouvelle culture éducative amènent à des cheminements et stratégies aussi diverses que le sont les parcours scolaires antérieurs des élèves.

Ils sont experts de leur propre compétence plurilingue et des stratégies translangagières mises en place pour tisser les liens entre leurs scolarités. Les interroger sur leurs pratiques permet de mettre à jour une partie de ces cheminements (Miguel-Addisu, 2022). Recueillir leurs points de vue est indispensable à la mise en place de médiations appropriées et de l'évolution du répertoire didactique des enseignants. Cette démarche permet une posture réflexive de l'élève sur les enjeux cognitifs de son parcours d'apprentissage. Réfléchir aux enjeux des pratiques langagières des EANA en langue(s) de scolarisation permet de lever, par un effet loupe, certains malentendus autour de la langue de l'école qui concernent tous les élèves.

Cette communication étudiera les conditions de la mise en place et de la réalisation d'entretiens compréhensifs auprès de collégiens EANA dans le cadre d'une recherche de doctorat en cours sur les ruptures et les continuités en langues de scolarisation. Nous expliciterons les modalités d'un recueil par la parole pour des acteurs du système éducatif contraints le plus souvent au silence. Nous questionnerons la méthodologie mise en place auprès d'un public mineur en situation d'insécurité linguistique : ses points forts, ses écueils et ses limites (Gagnon et al., 2019; Huver & Molinié, 2011). Enfin nous nous interrogerons sur la posture du chercheur dans la place de ses savoirs d'expériences d'acteurs de terrain au service de l'élaboration d'un savoir collectif visant à la médiation et de l'élargissement du répertoire didactique des enseignants.

*Intervenant

Armagnague, M., & Rigoni, I. (2016). Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants. *Recherches qualitatives*, *20*, 311-329.

Gagnon, M., Beaudry, C., & Deschenaux, F. (2019). "Prendre soin" des participants lors d'entretiens réalisés en contexte de recherches sensibles. *Recherches qualitatives*, *38*(2), 71.

Huver, E., & Molinié, M. (2011). Praticiens-Chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. *Cahier d'atelier de sociolinguistique,*4

Miguel-Addisu, V. (2022). Regard sociolinguistique sur les arts de faire d'élèves plurilingues en classe de français: *Le français aujourd'hui*, *N*○ *217*(2), 37-46.

Penloup, M.-C. (2007). *Les connaissances ignorées: Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Institut national de recherche pédagogique.

Mots-Clés: Points de vue des élèves, élèves allophones arrivants, pratiques langagières

Quelles pratiques de différenciation dans les établissements d'enseignement du postobligatoire: recherche collaborative dans trois communautés de pratique d'un collège fribourgeois, Suisse

Caroline Pedrosa *† [1]

[1] Université de Fribourg = University of Fribourg – Suisse

La forte diminution des élèves après la première année de formation dans l'enseignement postobligatoire (élèves âgé·e·s de 16 à 20 ans) ainsi que les résultats d'une première enquête exploratoire sur la prise en compte de l'hétérogénéité de ce public d'apprenant·e·s questionnent sur le plan pédagogique et sur le plan de la formation des enseignant·e·s. En effet, on observe que plus d'un tiers des élèves quittent la formation après la première année de formation et que ceux·celles interrogé·e·s dans le cadre de l'enquête exploratoire n'ont pas ou peu identifié de pratiques de différenciation durant leur cursus (données provenant d'une enquête longitudinale de 2008 à 2021, N=2200). C'est dans ce contexte qu'une recherche doctorale est menée par l'auteure, avec trois objectifs généraux : 1) faire un état des pratiques de différenciation via les perceptions des élèves, 2) comprendre, via des communautés de pratique, les représentations (conceptions) et les besoins des enseignant·e·s en lien avec la mise en pratique de la différenciation pédagogique, et 3) observer et analyser la mise en oeuvre de dispositifs d'enseignement/apprentissage intégrant la différenciation pédagogique.

Le premier volet, réalisé en automne 2023, a permis d'identifier, par le biais d'une collecte de données quantitatives (questionnaire) effectuées auprès des élèves, la prise en compte différenciée de leurs besoins, notamment en fonction de leur niveau de réussite scolaire, de la discipline enseignée et de la filière d'étude (école de culture générale ou gymnase); 569 élèves ont ainsi été interrogé·e·s. Les résultats de cet état des lieux montrent que les élèves perçoivent 8 leviers d'action facilitant la mise en pratique de la différenciation, cohérents avec la théorie (Leroux & Paré, 2016). Toutefois, ces leviers sont peu perçus par les élèves et cela questionne, à différents niveaux. En effet, ces perceptions dépendent entre autres de la filière d'étude, de la discipline d'enseignement (français, mathématiques, allemand) et du niveau scolaire des élèves. Au niveau didactique, des différences ont été identifiées selon les disciplines. Par exemple, le levier "aide à disposition" est moins perçu en français que dans les autres disciplines. Concernant la filière, les élèves de l'école de culture générale perçoivent davantage de différenciation que les élèves du gymnase. Et si l'on prend en compte la variable du niveau scolaire auto-perçu, les résultats sont très hétérogènes. Tous ces résultats paraissent surprenants, notamment au niveau didactique, cet aspect méritant d'être approfondi dans une deuxième phase de recherche.

Parallèlement à cette première recherche, un groupe de pilotage dans un établissement de l'enseignement

*Intervenant

†Auteur correspondant: caroline.pedrosa@unifr.ch

postobligatoire fribourgeois teste depuis la rentrée 2024 un nouveau dispositif d'accompagnement des élèves de première année pour soutenir la transition de ces élèves depuis l'école obligatoire (Prud'homme & al., 2011). Il a pu identifier, lors de la mise en place de ce dispositif, traitant notamment de la différenciation pédagogique, que les pratiques enseignantes selon la discipline jouaient un rôle dans la mise en place de la différenciation. L'idée donc de la deuxième phase, qui fait l'objet de cette contribution, est d'accompagner trois communautés de pratiques (français, mathématiques, allemand), dans un établissement du postobligatoire du canton fribourg, afin d'observer leur fonctionnement et d'accompagner leur réflexion par des inputs ponctuels. En parallèle à l'accompagnement de ces trois communautés, dans une approche de recherche collaborative (Desgagné & al., 2001), une récolte de données, basée sur une approche inductive (Bergeron & al., 2019), permettra d'identifier les représentations (conceptions) et les besoins des enseignant·e·s en lien avec la mise en pratique de la différenciation pédagogique. Cette recherche apporte un éclairage nouveau sur la perception de la différenciation pédagogique à ce niveau d'enseignement (Bergeron & al., 2021) et sur les leviers et contraintes concernant les dispositifs d'enseignement/apprentissage mis en place par les enseignant·e·s pour gérer l'hétérogénéité des élèves au postobligatoire. Elle suscite ainsi une réflexion sur ce que veut dire l'hétérogénéité, sa prise en compte (ou non) par les enseignant·e·s dans leurs classes et leur manière de vouloir y répondre pédagogiquement. La contribution se centrera sur la mise en place de cette recherche collaborative (Bourrassa & al., 2017) et présentera ses premières étapes : définition des contours de la recherche avec les acteurs·trices concerné·e·s, négociation du processus, problématisation avec les membres des communautés de pratique. Une première analyse des données (portant sur les protocoles des séances et les documents produits) sera conduite et permettra ainsi d'ouvrir la discussion en vue d'enrichir les perspectives de compréhension et d'envisager les étapes suivantes de la recherche.

Mots-Clés: Différenciation pédagogique, communauté de pratique, recherche collaborative

Quels enjeux pour une collaboration entre clinique, innovation, recherche technologique et recherche en sciences humaines et sociales : l'exemple d'un projet de Recherche Hospitalo-Universitaire (RHU).

Sarah Masanet * [1], Marthe-Aline Jutand† [2]

[1] Cultures et Diffusion des Savoirs – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France
[2] Cultures et Diffusion des Savoirs – Université de Bordeaux – France

En 2022, le projet " Digital Urology 3D ", porté par le service d'Urologie d'un CHU, est lauréat de l'appel à projets " Recherche Hospitalo-Universitaire en santé " (RHU) du Programme d'investissements d'avenir, dont l'opérateur est l'Agence Nationale de la Recherche. Ce projet vise à utiliser les dernières technologies numériques 3D pour améliorer la qualité globale des soins chirurgicaux et la prise en charge globale des patients atteints de cancer du rein programmés pour une chirurgie mais aussi pour améliorer la formation chirurgicale. Le projet a été structuré en trois Work-Package (WP) détaillés ci-après. Le cadre de ce projet de recherche nécessite un travail coopératif et collaboratif avec des acteurs n'ayant guère l'habitude de travailler ensemble : cliniciens, industriels, chercheurs en sciences et technologie, chercheurs en sciences humaines et sociales, épidémiologistes. Afin de comprendre les enjeux et les défis de la collaboration dans ce projet il est nécessaire de détailler les trois axes du projet.
Le premier WP est centré sur le développement d'un logiciel de réalité augmentée pour permettre une chirurgie guidée par l'image dans l'objectif d'améliorer la qualité du geste chirurgical. Dans ce cadre, le service clinique collabore avec des entreprises de développement de dispositifs médicaux au service de la recherche d'innovation.

Le deuxième WP, quant à lui, a pour objectif d'améliorer l'expérience patient en intégrant au cours de la prise en charge du patient un modèle de rein malade imprimé en 3D, comme outil de médiation et d'information. Dans un premier temps, il s'agit d'imprimer le modèle 3D en lui donnant la forme la plus réaliste possible grâce aux données issues des scanners. Dans un second temps, c'est l'étude de l'impact de ces modèles sur le patient et sur l'ensemble du personnel qui est développée. Le service d'urologie collabore ainsi avec les partenaires travaillant sur la création et l'impression des modèles et devient le milieu d'étude de l'équipe de recherche en SHS (composée des auteurs de cette soumission, chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation et d'une anthropologue). L'équipe enquête par observations et par entretiens en amont puis tout au long de la mise en place du projet quant aux interactions, et effets de cette intégration.

*Intervenant
†Auteur correspondant: marthe-aline.jutand@u-bordeaux.fr

Enfin, le troisième WP s'intéresse à la formation chirurgicale et a pour objectif de développer des techniques d'impression 3D afin de reproduire un rein biomimétique. La visée est de permettre une formation au plus près du réel en répondant à la formulation " jamais la première fois sur le patient " (Levraut & Fournier, 2012). Pour ce WP, les cliniciens se doivent de faire comprendre avec précision leurs compétences techniques et les spécificités de l'organe pour permettre aux chercheurs et industriels de reproduire au plus proche du réel le rein pour que la formation s'approche le plus du vécu d'une vraie chirurgie pour la formation des futurs chirurgiens.

Au total, dans le cadre de ce projet, ce sont quatre partenaires industriels et quatre partenaires académiques, en plus du CHU, qui travaillent en collaboration et coopèrent dans le cadre de sept études cliniques. Elles sont réparties entre les trois WP et les protocoles ont été tous supervisés par les épidémiologistes du projet. La conjonction de ces différents éléments n'est pas toujours évidente et pose différentes problématiques. Elles peuvent être d'ordre, temporel et organisationnel (interdépendance entre la réalisation du suivi recherche et la production des modèles, particulièrement dans le cadre du WP2, nombreuses études nécessitant des recrutements de patients pouvant ainsi être concurrentielles, etc.) ou encore communicationnel, chaque milieu concerné par ce projet a son propre vocabulaire, et le travail collaboratif nécessite l'emploi de termes compris de tous ou un apprentissage des uns et des autres pour permettre la collaboration. La réussite du RHU passe donc par une compréhension, par tous les partenaires, des activités des uns et des autres et des contraintes de chacun ainsi que des difficultés pouvant être rencontrées. Elle passe également par la compréhension de la plus-value de l'association entre innovation, recherche et clinique dans les domaines tels que les sciences et technologies ou encore les sciences humaines et sociales, et ce sans oublier la prise en compte du cadre juridique fondamental aux études cliniques.

Notre présence hebdomadaire sur le site hospitalier et notre participation à l'ensemble des réunions de suivi du projet nous permet d'appréhender le cadre ainsi que l'évolution de la mise en œuvre du projet. Cette soumission vise à étudier et discuter des leviers permettant la réalisation d'un tel projet ainsi que la nécessité d'équilibrer les temps de coopération et de collaboration et ceci en se basant entre autres sur les différents comptes rendus de réunion et notes d'observation. Elle présente, notamment, la nécessité du développement d'un bien commun tout en conservant, pour chaque partie prenante, la production de savoirs propres à chaque milieux disciplinaires ou professionnels permettant la valorisation par leurs pairs.

Bibliographie :

Levraut, J., & Fournier, J.-P. (2012). Jamais la première fois sur le patient! *Annales françaises de médecine d'urgence*, *2*(6), 361-363. https://doi.org/10.1007/s13341-012-0259-9

Mots-Clés: Collaboration, innovation, santé

Recherche collaborative au carrefour entre la formation initiale et l'enseignement fondamental (cycle 1 et 2) : résultats, enjeux et démarche

Charlene Leroy * [1], Anne Campo * † [2]

[1] HELMo – Belgique
[2] HELMo – Bermudes

Aujourd'hui encore, l'école fait face au défi de permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages et d'accéder au processus de secondarisation, en tenant compte de la diversité socio-économique, de langue, de rapport à l'école. La secondarisation est le processus par lequel l'élève est amené à élaborer une signification scolaire des objets ainsi que des contenus d'apprentissage, produits du savoir. Pour ce faire, il doit être capable de " reconfigurer " son expérience première au monde pour la transformer en objet de questionnement, de connaissance et de pensée (Bautier et Goigoux, 2004).
C'est pour répondre à ce défi que le projet est né avec une équipe éducative préscolaire de la région liégeoise (Saint-Sébastien) sur la base de l'analyse de leurs pratiques. Comment et quels référents(1) co-construire, en progression depuis l'entrée à l'école maternelle, afin de permettre à tous les élèves d'apprendre ? C'est ainsi au départ de cette équipe, ayant identifié le manque de cohérence et de continuité dans la structuration des apprentissages que la recherche a démarré. Par la suite, nous avons mené à nouveau une recherche collaborative avec une seconde équipe éducative (Saint-Martin, Ougrée) avec comme point de départ cette même problématique des inégalités d'apprentissage et de secondarisation.

Comme chercheuses, nous partageons depuis de nombreuses années cette envie de co-formation entre enseignants (aussi maitres de stages), futurs enseignants en formation et formateurs en Haute Ecole. Nous avons ainsi élaboré un projet de recherche collaborative en nous appuyant dans un premier temps sur notre expérience au carrefour entre la formation initiale, la formation continuée et la recherche. En effet, ce type de recherche " nécessite un croisement entre deux regards, entre différentes formes de connaissances, entre diverses expériences des chercheurs et des enseignants, entre des compréhensions différentes " (Bednarz, 2015). Ce type de recherche permet selon Sanchez et Monod-Ansaldi (2015) par les partages de saisir les difficultés et opportunités du terrain.

Par ailleurs, la recherche collaborative vise la construction d'un certain savoir inédit sur un objet lié à la pratique, un savoir nouveau, issu d'un croisement de deux logiques, celle des chercheurs et celle des praticiens " (Bednarz, 2015). En outre, comme le soulignent Vinatier et Morrissette (2015, p.162), l'intérêt des recherches collaboratives réside dans le fait qu'*in fine* elles concourent

*Intervenant
†Auteur correspondant: a.campo@helmo.be

au développement des pratiques professionnelles des différents acteurs en augmentant leur "pouvoir d'agir" en situation.

Dès lors, en plus de construire ensemble des traces de structuration des apprentissages en croisant une conceptualisation pensée par des chercheurs, des pratiques d'enseignants et de futurs enseignants (ce qui correspond au savoir inédit évoqué *supra*) nous souhaitions aussi analyser cette pratique de recherche collaborative qui correspond selon nous aux perspectives futures de nos pratiques professionnelles en tant que formateur d'enseignants dans le cadre de la réforme de la formation initiales des enseignants en Fédération Wallonie Bruxelles.

Au terme de cette recherche collaborative menée avec deux équipes éducatives, nous désirons présenter l'analyse du dispositif à l'aide du modèle de Desgagné et Bednarz (cités par Barry, Monney & Couture, 2020). Les auteurs identifient trois phases : co-situation, co-opération et co-production. Tout d'abord, la phase qui amène les acteurs à faire en sorte que la problématique se construise au croisement des préoccupations de tous (co-situation). Ensuite, celle qui consiste à veiller à ce que co-existent et se répondent les dimensions " actions et recherche " (co-opération). Finalement, il s'agit de veiller à ce que les productions, fruits de la recherche collaboratives soient pertinentes et utiles tant pour les praticiens que les chercheurs (co-production).

Pour étayer le propos, durant les trois années de recherche, nous avons récolté des données sur la base des échanges entre co-chercheurs mais aussi sur la base d'un questionnaire pour réadapter progressivement cette modélisation.

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons les intérêts de recherche, ses retombées dans les deux écoles partenaires, dans le cadre de la formation initiale ou continuée, mais aussi les écueils, les nécessaires changements de postures (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015) et enfin les leviers institutionnels à activer afin de mener un travail collaboratif efficace et positif.

(1) Référent, tableau d'ancrage ou référentiels sont des synonymes et renvoient à la définition suivante : " Les tableaux d'ancrage sont des affiches grand format qui mettent clairement en évidence les éléments les plus importants de notre enseignement. Ils ont pour fonction de rappeler aux élèves ce qu'ils ont appris, de répondre à leurs interrogations et de les aider lorsqu'ils se heurtent à des difficultés. Ils servent d'outils de référence que les élèves peuvent consulter pour se remémorer les parties de notre enseignement, un peu comme un carnet rempli de conseils d'écriture " (Martinelli et Mraz, 2017).

Références

Barry, D., Monney, N., & Couture, C. (2020). Le territoire actuel des recherches participatives en éducation une amorce de bilan sur leurs avancées théoriques, méthodologiques et défis. *Revue hybride de l'éducation*, *4*(1), 1-23. DOI : https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.971

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (148), 89-100. DOI : https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252.

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, *1*(39). https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-171.htm.

Martinelli, M. & Mraz, C. (2017). *Les tableaux d'ancrage : Des référentiels dynamiques pour maximiser l'apprentissage.* La Chenelière.

Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, *9*(2), 73-94.

Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, *1*(2), 103-121. https://greffe-formation.be/upload/files/VanNieuwenhovenColognesi2015recherchecollab

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, *1*(39), 137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137

Mots-Clés: Recherche collaborative, co, construction, échanges de pratiques.

Recherche participative avec des jeunes enfants ayant des besoins éducatifs particuliers lors de leur transition préscolaire-scolaire : dilemme de l'approche mosaïque?

Floriane Moulin * [1]

[1] Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

Cette communication s'inscrit dans l'axe - Collaboration entre le terrain, la formation et la recherche – du colloque AREF.
L'entrée à l'école est une période particulièrement complexe, d'autant plus pour les jeunes enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) et leur famille (Parsons et al., 2021). De nombreuses recherches portant sur la transition ont permis de connaître les points de vue des parents et des professionnel·le·s sur les enjeux, les défis et les leviers existant pour favoriser cette période charnière vers l'école. Or, bien que depuis les années 1970, les Childhood Studies ont revalorisé les enfants comme des acteurs sociaux (James & Prout, 1990), peu d'études encore prennent en compte l'expérience de l'acteur·trice principal·e - l'enfant ayant des " BEP " dans sa transition scolaire (voir par exemple Prior & Niets, 2013; Parsons et al., 2021).

En effet, la réalisation de recherche avec des enfants " BEP " reste rare (Underwood et al., 2015). Ce phénomène peut s'expliquer du fait des nombreux enjeux ; méthodologiques (Ellis, 2017) ou éthiques (Mishna et al., 2004) rencontrés par les chercheurs dès lors que la participation d'enfants si jeunes est sollicitée. Parmi ces enjeux éthiques, ceux d'obtenir l'assentiment des enfants en recherche (Côté et al., 2018) ainsi que les risques de déséquilibre de pouvoir entre adultes-chercheur·euse·s et enfants-participant·e·s (Mishna et al., 2004) sont des plus prégnants. En termes de défis méthodologiques, la nécessité de méthodes adaptées à cette population au lieu de transposer celles effectuées auprès des adultes (Sevón et al., 2023) est mise en évidence. Afin de tenter de minimiser ces difficultés, diverses approches sont suggérées dont l'approche mosaïque de Clark & Moss (2011). Celle-ci est participative, adaptable, réflexive, multiméthodes, axée sur la pratique et basée sur les expériences des participant·e·s (Clark, 2001 ; Clark & Moss, 2011).

Cette communication présentera donc notre recherche doctorale qualitative et longitudinale utilisant l'approche mosaïque avec 8 enfants identifiés par les professionnel·le·s du préscolaire comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette étude est en cours de réalisation dans les cantons de Genève et de Vaud, en Suisse romande et financée par le Fond National suisse.

Huit rencontres individuelles ont eu lieu avec chaque enfant, : quatre dans le contexte préscolaire et quatre dans le contexte scolaire. Lors de la première rencontre, l'enfant se familiarise avec la chercheuse. La deuxième rencontre introduit une marionnette, et l'enfant dessine, joue

*Intervenant

et explique ses activités dans son milieu. La troisième rencontre consiste en une visite guidée de l'endroit, durant laquelle l'enfant prend des photos des éléments importants pour lui·elle. Lors de la quatrième rencontre, l'enfant et la chercheuse créent un livre à partir des dessins et photos réalisés lors des rencontres précédentes illustrant son expérience de transition préscolaire scolaire.

Pour cette présentation, nous aborderons les enjeux reliés à l'approche mosaïque et son intégration dans la pratique des professionnel·le·s. Nous discuterons notamment la manière dont ces activités de recherches peuvent être menées par les professionnel·le·s eux-mêmes, sans le soutien de la chercheuse, afin de créer un livre de transition, permettant de faciliter l'entrée à l'école des enfants ayant des BEP.

Références

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach.* Jessica Kingsley Publishers.

James, A.L., & Prout, A. (1990) A new paradigm for the sociology of childhood ?, in Prout A., James Al. *Constructing and Reconstructing Childhood*, London, Falmer Press

Mishna, F., Antle, B. J., & Regehr, C. (2004). Tapping the perspectives of children: Emerging ethical issues in qualitative research. *Qualitative Social Work*, *3*(4), 449-468.

Parsons, S., Ivil, K., Kovshoff, H., & Karakosta, E. (2021). 'Seeing is believing': Exploring the perspectives of young autistic children through Digital Stories. *Journal of early childhood research*, *19*(2), 161-178.

Prior, M. A., & Niesz, T. (2013). Refugee children's adaptation to American early childhood classrooms: a narrative inquiry. *Qualitative Report*, *18*, 39.
Underwood, K., Chan, C., Koller, D., & Valeo, A. (2015). Understanding young children's capabilities: Approaches to interviews with young children experiencing disability. In *Valuing Disabled Children and Young People* (pp. 88-105).

Mots-Clés: Transition préscolaire, scolaire, expérience des enfants, approche mosaïque.

Recherche participative et transdisciplinarité : des pratiques convergentes au service des enfants

Zoe Moody * [1,2], Maude Louviot [3], Sarah Zerika [4], Frédéric Darbellay *

[5]

[1] Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) – Suisse
[2] Centre interfactulaire en Droits de l'Enfant, Université de Genève – Suisse
[3] Haute école du Travail Social Valais – Suisse
[4] Centre Interfacultaire en Droits de l'Enfant, Université de Genève – Suisse
[5] Centre Interfacultaire en Droits de l'Enfant, Université de Genève – Suisse

Cette contribution propose une réflexion épistémologique et sur les possibilités d'intégrer différents types de recherche, tels que la recherche collaborative, la recherche-action, la recherche participative et la recherche citoyenne (*citizen science*), compris sous le concept parapluie de transdisciplinarité. Alors que ces types de recherche ont chacun leurs spécificités, il est pertinent de réfléchir à une articulation au sein de la recherche transdisciplinaire comme cadre théorique et méthodologique intégrateur. En cherchant à aborder des problématiques sociales avec des participant-es issu-es de sphères extra-scientifiques, ces approches visent toutes à croiser les perspectives, les compréhensions et les connaissances dans un échange mutuel entre science et société (Darbellay, 2015).
Cette contribution, portant sur la collaboration entre le terrain, la formation et la recherche, vise à étendre les réflexions initiées dans l'appel à contribution, notamment celles sur la médiation entre chercheur-euses et praticien-nes (Morrissette, 2013), en particulier au rôle des enfants en tant qu'acteurs et actrices de la recherche, dépassant le cadre de la collaboration plus classique entre les chercheur-euses et les professionnel-les adultes. Cette approche ouvre la voie à un nouveau cadre réflexif pour intégrer pleinement les enfants dans la co-construction des savoirs et la transformation des pratiques.

De plus en plus de recherches dans le champ de la sociologie de l'enfant – ou *childhood studies* dans le contexte anglo-saxon – s'appliquent à mettre en place des méthodologies participatives afin d'impliquer les enfants dans le processus de la recherche (voir par ex. Clark et al., 2013 ou Danic et al., 2006). L'enjeu consiste à dépasser la recherche sur ou à propos des enfants pour développer des recherches avec ou par les enfants, au sein desquelles ils et elles sont reconnu-es comme des acteurs et actrices pleinement intégré-es dans l'équipe de recherche (Darbellay & Moody, 2023 ; Moody, 2024). Ces approches sont étayées sur les plans scientifique et social, en vue de mieux comprendre les expériences vécues des enfants (James et al., 1998). D'autre part, elles reposent sur un plan juridique, en vue de respecter leurs droits à participer de manière effective (art. 12 Convention relative aux droits de l'enfant, Nations Unies, 1989).

*Intervenant

Les liens et articulations entre les approches participatives avec et par les enfants et la transdisciplinarité restent rares et sont peu thématisés. Les travaux récents de Darbellay & Moody (2023) ainsi que Moody (2024) ouvrent une voie prometteuse dans ce sens. Comment les approches participatives et la transdisciplinarité, présentant des synergies évidentes, peuvent-elles se renforcer mutuellement ? Comment dynamiser, respectivement, la recherche avec et par les enfants grâce aux ressources transdisciplinaires et les recherches transdisciplinaires grâce à la recherche avec et par les enfants ? En se situant à l'intersection de ces deux champs, chacun fort de ses traditions, cadrages théoriques et pratiques éprouvées, cette contribution vise à initier une voie dialogique et mutuellement bénéfique entre différentes communautés scientifiques qui ont à apprendre les unes des autres.

Bibliographie :

Clark, A., Robb, M., Hammersley, M., & Flewitt, R. (2013). Understanding research with children and young people. Sage Publications.

Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes: objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales.* Presses universitaires de Rennes.

Darbellay, F. (2015). Rethinking inter- and transdisciplinarity: undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style. *Futures, 65*, 163-174.

Darbellay, F., & Moody, Z. (2023). Children as research actors: Theories, methods, and experimentation. In *Handbook of transdisciplinarity: Global perspectives* (pp. 403-418). Edward Elgar Publishing.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood.* Polity Press.

Moody, Z. (2024). Children as Co-Researchers. Dans F. Darbellay (Ed.) *Elgar encyclopedia of interdisciplinarity and transdisciplinarity* (pp. 41-45). Edward Elgar Publishing.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales, 25*(2), 35-49.
Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant.* https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Mots-Clés: Recherche transdisciplinaire, Recherche avec et par les enfants, Recherche collaborative

Recherche participative sur le self-advocacy des jeunes : Quels choix et enjeux éthiques pour accéder à la voix des jeunes ?

Stéphanie Rothen Froidevaux * [1]

[1] Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud – Suisse

Notre thèse doctorale se situe en Suisse romande et a pour objet le self-advocacy ou la défense de ses droits ou intérêts par des élèves de 12 à 14 ans. Plus spécifiquement, nous nous intéressons à leur voix dans la mise en œuvre de leurs mesures d'aménagement (Test et al., 2005; Hart & Brehm, 2013).
Ces mesures dites d'aménagement ou de compensation des désavantages sont proposées aux élèves à besoins éducatifs particuliers qui, en raison de difficultés avérées, ne parviennent pas à démontrer leur plein potentiel. Ces aménagements ne touchent pas les objectifs d'apprentissage du curriculum. Un exemple de mesure serait le fractionnement de l'épreuve ou le recours à un dictionnaire électronique afin de permettre à l'élève de se concentrer sur la production de l'écrit (Meier-Popa & Ayer, 2020).

La littérature scientifique met en évidence que les compétences de self-advocacy émergent à l'adolescence et font partie des compétences clés de l'autodétermination qui permettent des perspectives de réussite dans l'éducation postsecondaire et d'emploi, tout autant qu' une meilleure satisfaction et une meilleure qualité de vie (Wehemeyer et al., 2017).

Afin d'être davantage impliqués dans leur projet scolaire, les élèves doivent pouvoir exprimer des préférences et faire des choix en lien avec la mise en œuvre des mesures d'aide (Hart & Brehm, 2013 ; Meier-Popa & Ayer, 2020). Ils deviennent petit à petit autodéterminés en apprenant et en affinant des connaissances, des croyances et des actions qui leur permettent de répondre aux défis du contexte et de l'environnement (Wehemeyer et al., 2017). Ces compétences s'entrainent tout d'abord dans l'environnement familial, où les jeunes sont très souvent accompagnés par leurs parents. Ceux-ci peuvent si nécessaire mobiliser l'advocacy parentale, lorsque l'enfant est plus jeune, pour faire entendre les droits de leur enfant à l'école. Puis, graduellement, les adolescents vont pouvoir défendre leurs droits et intérêts par eux-mêmes et ainsi devenir " self-advocate ".

Nous cherchons à comprendre quels sont les phénomènes qui permettent aux jeunes de passer de l'advocacy parentale au self-advocacy. Cette question induit alors la nécessité de questionner directement les jeunes.

La littérature scientifique met en évidence l'importance de la participation pour recueillir le point de vue des jeunes, et recommande de mobiliser des méthodologies dites participatives et créatives, impliquant un engagement des participants dans toutes les étapes de la recherche ainsi

*Intervenant

qu'une flexibilité en termes de productions créatives fonctionnant comme des outils médiateurs pour recueillir la voix des enfants et comme soutiens à la transformation.

Or, le cadre doctoral de la recherche implique certaines contraintes en ce qui concerne notamment la définition des questions de recherche et de méthodologie.Ainsi, nous nous questionnons sur la possibilité d'embrasser pour cette thèse l'acception du terme " recherche participative " selon laquelle le design de la recherche et les questions de recherches sont construits avec les enfants (Montreuil et al., 2021).

Dans cette communication, nous proposons donc au travers d'une revue de la littérature anglophone et francophone de répondre aux questions suivantes :

Quelles sont les méthodologies participatives les plus favorables pour recueillir la voix des adolescents en situation de vulnérabilité?

Quels sont les enjeux éthiques lorsqu'il s'agit de faire entendre la voix des enfants sur des questions qui dépendent des adultes qui les entourent ?

La discussion portera alors sur les enjeux reliés aux choix effectués pour collecter la voix des enfants et leur permettre une pleine participation dans le contexte d'une thèse (types de productions de la recherche, diffusion de ces productions, changements attendus, empowerment des jeunes. (Lafantaisie et al., 2022 ; Montreuil et al., 2021).

Bibliographie :

Hart, J. E., & Brehm, J. (2013). Promoting self-determination: A model for training elementary students to self-advocate for IEP accommodations. *Teaching Exceptional Children*, *45*(5), 40-48.

Lafantaisie, V., Tourigny, S., & David, M. (2022). "Montre-moi que tu t'intéresses à moi et que tu me crois": questionner les relations de pouvoir adulte-enfant en recherche. *Recherches qualitatives*, *41*(1), 85-108.

Meier-Popa, O., & Ayer, G. (2020). *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. Edition SZH/CSPS.

Montreuil, M., Bogossian, A., Laberge-Perrault, E., & Racine, E. (2021). A review of approaches, strategies and ethical considerations in participatory research with children. *International Journal of Qualitative Methods*, *20*, 1609406920987962.

Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special education*, *26*(1), 43-54.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (Eds.). (2017). *Development of self-determination through the life-course*. Springer.

Mots-Clés: Self, advocacy, Voix des jeunes, recherche participative

Recherches en éducation et pratiques éducatives : quelles actions et compétences pour le " passeur en éducation " ?

Laurent Courbon *† [1], Sylvie Catoire * ‡ [2], Laure Lafage * § [1]

[1] Institut Français de l'Éducation – École Normale Supérieure - Lyon – France
[2] Institut Français de l'Éducation – École Normale Supérieure - Lyon – France

Dans cette communication, nous considérons que la collaboration entre le monde de la recherche et celui des praticiens ne va pas de soi. Dans un contexte éducatif, les projets de recherche partenariale interrogent la façon dont un chercheur peut travailler avec des enseignants et des formateurs. Pour Tricot (2018), " le travail des chercheurs est d'élaborer des connaissances. Le travail des ingénieurs, des professeurs, des acteurs de terrain est d'élaborer des solutions. ". La mobilisation, l'utilisation des résultats, en dehors de leur contexte de production, en vue de la transformation des pratiques éducatives sur le terrain, questionnent aussi. Martinand (2002), interviewé par Burguière, pense que le transfert des résultats de la recherche aux pratiques est une illusion. En effet, pour Galand et Dellisse (2021), les dynamiques de changement dans le domaine de l'éducation fondées sur les preuves scientifiques visant à fournir aux enseignants des " pratiques pédagogiques dont l'efficacité a été testée " ont leurs limites.
Il est donc important de créer les conditions favorables pour produire et mobiliser des savoirs de recherches et d'expérience. Ainsi, nous postulons que l'intervention d'un acteur est nécessaire. Pour Meyer (2013), un " knowledge broker " (courtier du savoir) permet de relayer, établir des ponts, des passerelles. Gaussel et al. (2017) désignent le "passeur " comme celui qui faciliterait les " relations entre recherches, pratiques et politiques qui iraient bien au-delà de simples opérations de diffusion, d'assimilation ou de prescription. "

Dans le contexte de la mise en œuvre de la formation du diplôme d'établissement " passeur en éducation " portée par l'Institut Français de l'Éducation au sein de l'ENS de Lyon, pour accompagner les acteurs qui mobilisent la recherche dans leurs pratiques professionnelles, nous analysons les actions à réaliser pour faire face à différents types de situations. Nous proposons, dans cette communication de voir en quoi ces actions relèvent de compétences mobilisables à développer, permettant d'agir dans des contextes différents (acteurs, situations...). Nous posons la question suivante : *Que doit savoir faire un passeur, pour rassembler les acteurs et les objets de savoirs, favoriser la mobilisation des connaissances et des expertises pour atteindre des finalités communes ?*

Pour apporter des éléments de réponse, nous analysons des extraits d'écrits réflexifs rédigés

*Intervenant
†Auteur correspondant: laurent.courbon@ens-lyon.fr
‡Auteur correspondant: sylvie.catoire@ens-lyon.fr
§Auteur correspondant: laure.lafage@ens-lyon.Fr

à partir de situations vécues par les stagiaires afin de comprendre, les choix, les tensions et identifier des types d'actions qui relèvent de compétences, dans la perspective d'un développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Bibliographie :

Burguière, E., & Martinand, J.-L. (2002). Entretien d'Evelyne Burguière avec Jean-Louis Martinand. *Recherche & formation*, *40* (1), 87-94. https://doi.org/10.3406/refor.2002.1762

Galand, B., & Dellisse, S. (2021). Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves? In *Améliorer les pratiques en éducation: Qu'en dit la recherche?* Presses universitaire de Louvain, 57-66.

Gaussel, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C., & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, *201*(4), 35-39. Cairn.info. https://doi.org/10.4000/rfp.7194

Meyer, M. (2013). Faire circuler les savoirs: Le courtage du savoir et la médecine translationnelle. *Cahiers de la Documentation*, *2013/1*, 17-25.

Tricot, A. (2018). De l'utilité des connaissances produites par la recherche en éducation. *Diversité*, *192*, 35-40. https://doi.org/10.3406/diver.2018.4690
Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement: Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155. https://doi.org/10.7202/0

Mots-Clés: Passeurs – Formation – Compétences

Regards croisés et statuts des acteurs non-professionnels dans les recherches collaboratives : un défi pour une résonance des savoirs

Mathilde Desany * [1]

[1] Université Lumière - Lyon 2 - Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation – Université Lumière - Lyon 2, Laboratoire ECP Education Culture Politique – France

Les recherches participatives, notamment la recherche-action et la recherche collaborative, connaissent un essor notable ces dernières années (Morissette, 2013). Ces approches visent à créer des passerelles entre le monde académique et les pratiques de terrain, mettant les professionnels au cœur du processus de co-construction des connaissances (Desgagné, 2001; Morrissette, 2013). Cependant, un paradoxe se dessine : malgré l'ambition de parvenir à une " symétrie " des savoirs dans les échanges, la place des acteurs non-professionnels - tels que les usagers, citoyens ou enfants - reste largement inexplorée, limitant ainsi la diversification des perspectives. Si dans certains champs de la recherche participative les contributions des non-professionnels enrichissent la portée et la contextualisation des savoirs produits (ex. : les recherches citoyennes), la recherche collaborative s'attache souvent à des partenariats avec des acteurs professionnels, laissant peu de place à l'apport potentiel des acteurs non-professionnels dans la production de savoirs. Quelle place et quel statut accorder aux acteurs observés ou interrogés qui ne sont pas des professionnels ? Ces acteurs, qui ne sont ni chercheurs ni praticiens institutionnalisés, sont-ils de simples objets d'étude ou des sujets actifs qui participent à la production de connaissances ? Comment accorder une place active à ces acteurs et promouvoir une résonance des savoirs, où chaque contribution résonne et enrichit la réflexion collective évitant toute idée d'une stricte égalité (" symétrie ") tout en valorisant la complémentarité et l'interdépendance des savoirs ?
Dans ce cadre, notre contribution s'interroge sur le statut des acteurs non-professionnels, et plus particulièrement des enfants, lorsqu'ils sont observés ou interrogés dans le cadre d'une recherche. Nous illustrerons ces réflexions en nous appuyant sur les résultats d'une recherche collaborative, ancrée dans le dispositif régional " Môm Danse " en partenariat avec l'Éducation Nationale, sur la créativité en danse contemporaine menée en cycle 3 entre janvier et juillet 2024, intégrant quinze élèves en tant que co-chercheurs. Si les savoirs d'expérience sont souvent valorisés dans les recherches collaboratives, ils peinent à être récoltés auprès de participants qui ne sont pas des professionnels. Ce déséquilibre invite à revisiter les conditions méthodologiques permettant une résonance des savoirs.

Dans notre étude, nous avons adopté une approche ethnographique multiméthode (Rix-Lièvre et al., 2024), combinant observations directes, enregistrements vidéo et audio, ainsi que des entretiens d'auto-confrontation avec les élèves. Ces méthodes ont permis de capter l'expérience

*Intervenant

créative des enfants dans sa dimension sociale et contextuelle (Glaveanu, 2010). Par leur participation active dans les entretiens, les enfants ont revisité leurs actions et ont verbalisé des aspects préréflexifs de leur créativité, leur permettant d'être conscients et critiques de leurs propres processus créatifs et contribuant ainsi à co-construire les savoirs avec la chercheuse. Inspirée des Childhood Studies (James & Prout, 2003), notre démarche propose de dépasser la vision adulto-centrée, permettant aux enfants de ne plus être de simples sujets passifs, mais des participants actifs dans la production de savoirs scientifiques.

En questionnant le statut des enfants comme co-chercheurs, nous explorons les modalités nécessaires pour légitimer leur contribution dans un cadre de recherche où leur expérience subjective joue un rôle clé. Cette réflexion porte également sur l'impact de ces pratiques pour la formation des enseignants et pour la reconnaissance de ces savoirs au sein de la communauté scientifique, en vue de redéfinir les interactions et les productions de savoirs de manière plus inclusive et équilibrée. Ainsi, repenser la notion de symétrie au profit d'une résonance des savoirs valorise la diversité des perspectives et reconnaît que le savoir n'est pas simplement cumulatif ou symétrique ; il est plutôt interactif, permettant aux idées de résonner, d'influencer et de s'approfondir. La résonance des savoirs suggère ainsi que l'expérience et l'expertise de chaque participant entrent en résonance de manière à enrichir la compréhension collective, permettant à la recherche de saisir la complexité des contextes réels et des expériences vécues par toutes les personnes impliquées.

Bibliographie

Desgagné, (2001) *La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation.* In M. Anadón (ed.). Nouvelles dynamiques de recherche en éducation (pp.51-76). Presses de l'Université Laval.

Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79-93. https://psycnet.apa.org/record/2009-14690-001

James, A. & Prout, A. (2003). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood.* Routledge.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. https://doi.org/10.7202/1020820ar

Rix-Lièvre, G, Cahour, B. et Guibourdenche, J. (2024). Partir de l'" expérience vécue " pour comprendre l'activité humaine", *Revue d'anthropologie des connaissances*, 18-1. https://journals.openedition.org

Mots-Clés: recherche collaborative, résonnance, savoirs

Représentations de la compétence chez les responsables des SDIS : Une étude qualitative des perceptions en fonction des rôles et des contextes organisationnels.

Frédéric Le Henaff * [1,2]

[1] Directrice de Thèse: Madame Condette Sylvie Professeure des universités – EA 4354 – CIREL - Centre interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, Profeor Cirel – France
[2] Mickael Vigne Maître de conférence – CIREL-Trigone EA 4354 – France

Titre de la communication :
Représentations de la compétence chez les responsables des SDIS : Une étude qualitative des perceptions en fonction des rôles et des contextes organisationnels.

Mots clés (3) : compétence, organisation, formation.

Résumé :

Notre étude se concentre sur la manière dont la compétence est perçue et définie par les différents responsables des services départementaux d'incendie et de secours (SDIS) de trois départements. L'objectif est d'analyser comment ces perceptions peuvent varier dans ces contextes organisationnels. Le cadre construit permettra d'explorer les caractéristiques perçues de la compétence et la façon dont ces perceptions diffèrent en fonction des rôles.

L'arrêté de 2006 a instauré une structure nationale pour la formation des sapeurs-pompiers avec la publication du guide national de référence relatif aux formations de tronc commun. Ce référentiel décrit les contenus de formation pour chaque emploi, la durée des formations et les modalités d'évaluation. L'approche pédagogique retenue est basée sur une approche par objectifs. La formation a évolué avec les arrêtés de 2013, qui ont introduit des référentiels nationaux des activités et des compétences définissant les orientations de formation pour différents emplois, activités opérationnelles et encadrements. Il a alors été demandé aux centres de formation des sapeurs-pompiers d'adopter une approche par compétences, qui a touché la formation des formateurs en 2017 et la base documentaire en 2019.

En 2023, dix ans après le début de cette réforme, où en est la formation des sapeurs-pompiers par rapport à cette nouvelle approche pédagogique ? Quelles différences de représentation de la compétence peuvent être observées selon les rôles de chacun ? Dans quelle mesure le contexte organisationnel influence-t-il ces perceptions ?

En nous appuyant sur un cadre théorique combinant les compétences théorisées (Le Boterf,

*Intervenant

2013), la théorie des capacités dynamiques (Hatchuel, 2002) et la théorie de la gestion des compétences (Durand, 2006), ainsi que sur une méthodologie qualitative reposant sur 15 entretiens semi-directifs et une analyse thématique, notre étude se focalise sur la manière dont les principaux décideurs de l'organisation perçoivent la notion de compétence.

Cette méthodologie privilégie des entretiens avec les directeurs départementaux, le directeur du service des ressources humaines, le directeur du service opérationnel, le directeur de l'école et le responsable de la filière développement des compétences. Cela nous a semblé parfaitement adapté pour saisir la complexité des perceptions dans ces contextes organisationnels et comprendre les difficultés de mise en œuvre de l'approche par compétences.

En reliant ces trois cadres théoriques au contexte de l'apprentissage et du développement des compétences dans l'organisation, nous cherchons à établir un modèle conceptuel pour comprendre la nature des compétences au sein de l'organisation, analyser leur adaptation et explorer le lien entre compétence et performance. Nous cherchons également à comprendre si le déploiement des environnements de formation basés sur l'approche par compétences peut avoir un impact sur l'organisation.

Nous avons intégré les départements à cette recherche afin qu'ils puissent comprendre d'où proviennent les résistances, les aider à faire évoluer leurs dispositifs et construire les connaissances en intégrant le savoir théorique du chercheur et l'expertise pratique des professionnels (Morissette, 2013). Pour cela, nous avons privilégié une approche coopérative et une démarche participative, visant à établir une vision partagée, à aligner les attentes et à clarifier les contributions de chacun, ce qui a nécessité la mise en place d'un processus de négociation (Desgagné, 2001). Cela a favorisé la communication et l'échange pour éviter les malentendus et maintenir une bonne relation de travail, en reconnaissant l'expertise complémentaire des professionnels et du chercheur.

Partant de ces éléments contextuels, théoriques et méthodologiques, l'objectif de notre communication est de partager nos premiers résultats relatifs aux représentations de la compétence en fonction des rôles spécifiques dans l'organisation et d'identifier comment les différences ou similitudes dans les perceptions de la compétence impactent le fonctionnement de l'organisation.

Bibliographie (5 ou 6 maximum) :

Desgagné, S. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un engagement à négocier. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

Durand, T. (2006). *Management des compétences.* Paris : Dunod.

Hatchuel, A. (2002). Les capacités dynamiques et les fondements de la stratégie (65-86). In A. Hatchuel, E. Pezet, K. Starkey & O. Lenay (dir.). *Les nouvelles fondations des sciences de gestion.* Paris : Vuibert.

Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives : le modèle : agir et réussir avec les compétences. Les réponses à 100 questions.* Paris : Éditions d'Organisation.
Morrissette, J. (2013). La recherche participative et l'intervention éducative : une articulation délicate. *Recherches en éducation*, (16), 55-66.

Mots-Clés: compétence, organisation, formation.

Représentations sociales de l'engagement académique des étudiants : enjeux pour la pratique

Aurélie Gazagne * [1], Abdelkader Benmbarek [1], Xavier Roth [1], Grégory Lo Monaco [1]

[1] Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix Marseille Université (Aix-en-Provence) – France

Il n'est pas rare de nos jours d'entendre à l'université les enseignants dire " les étudiant-e-s ont changé, ils-elles n'ont plus les mêmes motivations ni la même manière d'aborder les études ". Mais alors, qu'attendent les étudiant-e-s? Comment s'engagent-ils-elles dans leurs études ? et qu'est ce qui peut permettre d'augmenter l'engagement académique ? Ces questions ont été posées à des étudiants de licence par une équipe pédagogique des sciences de l'éducation. De cette discussion est venue l'idée de faire une première étude puis une seconde sur l'engagement académique.
Dans la littérature, un ensemble de facteurs comme la motivation et l'intérêt perçu entretiennent des liens avec l'engagement académique (Borne, 2022 ; Brault-Labbé & Dubé, 2009). Toutefois, cette perspective individuelle de l'engagement gagnerait à être éclairée par les représentations sociales des études, entendues comme potentiels prédicteurs d'un tel engagement.

Le champ d'étude des représentations sociales s'est souvent emparé de la question des études supérieures (e.g., Tafani, Bellon, & Apostolidis, 2002 ; Piermattéo, 2013). A travers deux études empiriques (étude 1 : N = 100, 98 femmes, Mâge = 20,64, SD = 3,58 et étude 2 : N = 180, Mage = 20.2, SD = 2.31, 166 femmes, 12 hommes, 2 non binaires), la présente recherche s'est fixée comme objectifs de répondre aux questions suivantes : comment les étudiant-e-s se représentent-ils-elles leurs études ? Est-ce que l'engagement académique est déterminé par la manière dont les étudiant-e-s se représentent leurs études ? L'engagement académique est-il prédicteur de la volonté des étudiant-e-s de poursuite d'études ?

Le protocole et le questionnaire ont été coconstruits par l'équipe pédagogique et les étudiant-e-s. Ces derniers l'ont ensuite fait passer à d'autres étudiants de l'université via une plateforme de questionnaire en ligne. Le consentement de ces derniers a été recueilli à chaque passage.

Les données ont fait l'objet de différents traitements. Les données de la phase 1 ont été traitées au moyen d'une analyse prototypique (Lo Monaco et al., 2017 ; Moliner & Lo Monaco, 2017). Les premiers résultats relatifs à cette analyse ont permis de construire un second questionnaire interrogeant les représentations sociales des études ainsi que l'engagement académique des étudiant-e-s. Les résultats obtenus au moyen d'une analyse factorielle exploratoire (KMO = .84, % var. expl. = 50,5% ; rotation Oblimin) révèlent que la représentation sociale s'organise autour

*Intervenant

des trois dimensions "accomplissement", "difficultés rencontrées" et "moyens que l'on se donne pour la réussite". L'échelle d'engagement académique a fait l'objet d'une analyse factorielle confirmatoire afin de valider ses propriétés psychométriques (CFI = .95 ; RMSEA < .07 ; Ratio X2(127)/df(74) = 1.71).
D'un point de vue inférentiel, les traitements par analyse de médiation démontrent le rôle prédicteur des dimensions représentationnelles sur l'engagement académique, qui à son tour, est un bon prédicteur du bien-être des étudiants, de la satisfaction de leur choix d'orientation et de leur volonté de se réorienter. Ces résultats nous permettent de discuter des adaptations qui tendent vers un rapport avec l'enseignant plus symétrique et un mieux-être qui se traduit par une qualité de vie dans les études. En plus d'une adaptation des pratiques des enseignants qui ont participé à la recherche, un ensemble de préconisations concrètes pour la prise en compte des besoins des étudiant-e-s mais aussi pour la formation des enseignants sont formulées en lien avec les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

Mots-Clés: Etudiant(e)s, engagement académique et représentations sociales

RÉFLEXIONS COLLECTIVES SUR LES PRATIQUES DE RECHERCHE COLLABORATIVE : UNE APPROCHE CONTEXTUALISÉE ET ENGAGÉE.

Sylvie Vanlint - Muguerza * [1,2,3], Florence Pirard *

4

[1] VANLINT - MUGUERZA – Suisse
[2] Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse
[3] GIRAF – Suisse
[4] UR Ruche – Belgique

La recherche collaborative se présente comme une méthode ouverte de production de la connaissance. Elle cherche à créer un espace réflexif commun de co-production du savoir, dépassant les clivages traditionnels entre praticiens et chercheurs (Darré, 1999), entre savoirs pratiques et théoriques, ou encore entre savoirs profanes et experts (Callon et al., 2001). Dans cette optique, chaque acteur, qu'il soit chercheur ou praticien, est impliqué à chaque étape de la recherche, de l'élaboration de la problématique à la collecte et à l'analyse des données, en passant par la présentation des résultats. Cette collaboration repose sur une absolue symétrie des rôles, où chaque participant est placé sur un pied d'égalité (Couture, Berdnaz, Barry, 2007, p. 213). Elle fait partie des démarches de recherche reconnues en Sciences l'éducation, en particulier dans le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (Jacob et al. 2021).
Cependant, ce modèle de recherche collaborative s'accompagne d'épreuves (Martucelli, 2006), expériences auxquelles se mesurent les acteurs et dont la manière dont ils s'en acquittent produit un nouveau positionnement social. Ces épreuves permettent d'explorer les conditions de faisabilité d'une mise en réseau d'acteurs et d'une co-construction des savoirs. Elles posent aussi la question des leviers et des obstacles à la mise en œuvre de telles pratiques.

Le symposium proposé prendra la forme d'une rencontre scientifique collaborative, axée sur l'analyse du travail des chercheurs plutôt que sur leurs résultats. Il s'agira d'une réflexion collective sur nos questionnements, les choix opérés, les défis rencontrés et les limites de nos pratiques de recherche. L'objectif est d'analyser les pratiques collaboratives afin de produire une connaissance ancrée dans l'expérience contextualisée et dans la réflexivité des sujets, avec une visée d'utilité sociale au-delà d'une simple opérativité à court terme. (Monceau & Soulières, 2017)

Nous aborderons des questions telles que les moments de collaboration vécus dans le processus de recherche, les formes et modalités de cette collaboration, et la manière dont nos pratiques cherchent à renouveler la production de savoir. Nous explorerons aussi les épreuves rencontrées

*Intervenant

et leur impact sur la transformation du réel.

Bibliographie

Couture C., Bednarz N. et Barry S. (2007), " Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale ", *in* Anadón M. (dir.) (2007), *La Recherche participative. Multiples regards*, Presses universitaires du Québec.

Darre J.-P. (1999), *La Production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Institut national de la recherche agronomique.

Jacob, E., Charron, A. et Couture, C. (2021). La recherche collaborative. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 431-458). Presses de l'Université du Québec.

Martucelli D. (2002), Grammaires de l'individu, Paris, Folio, coll. " Essais ".

Monceau, G. & Soulière, M. (2017) " Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? ", *Éducation et socialisation* (En ligne), 45 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 25 septembre 2024. URL : http://journals.openedition.org/edso/2525 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.2525

Communication 1

Dispositif Lesson Study à l'école maternelle : ajustements, projections et développements

Myriam Garcia Perez et Anne Clerc-Georgy

En Suisse, l'entrée en vigueur en 2006 de l'Harmonisation scolaire au niveau fédéral est venue requestionner un certain nombre d'éléments dans le paysage éducatif romand, notamment concernant l'entrée dans la scolarité se faisant dès lors obligatoirement dès 4 ans. Ce changement politique s'étant répercuté au niveau des prescriptions avec l'apparition de nouveaux plans d'études par région linguistique, de nouvelles questions ont émergé tant du côté du personnel enseignant du cycle 1 (4 à 8 ans) que de celui des formateurs et chercheurs œuvrant notamment à la formation de ces professionnels. Ainsi, le jeu ayant disparu des documents officiels, et la grille horaire des jeunes élèves étant pensée dans une logique de découpage disciplinaire laissant assez peu de place aux activités initiées par les élèves, la place et le rôle du jeu de faire semblant en tant qu'activité essentielle et modalité de travail semblait vouée à être repensé (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020).

C'est dans un tel contexte qu'ont vu le jour un certain nombre de projets de formation et/ou de recherche à la Haute École Pédagogique Vaud (HEP Vaud) pour traiter de ces questions au niveau romand(1). Un CAS dédié aux spécificités des apprentissages des jeunes enfants a été créé, des formations continues en s'inspirant du modèle *Lesson Study* (LS) ont été mis en œuvre, ainsi que deux projets de thèse ayant impliqué dans leur dispositif de recherche un dispositif de LS, tous au sein du groupe Intervention et Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux (GIRAF). Par ailleurs, l'inauguration en 2014 d'un Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) au sein de la HEP Vaud a marqué l'ambition pour l'institution de participer à l'étude ainsi qu'à la diffusion de ce dispositif en francophonie, bien plus connu et répandu au Japon, aux Etats-Unis ainsi qu'au Nord de l'Europe. L'usage que les chercheur-e-s romand-e-s font de la démarche se veut

souple, respectant les éléments essentiels de la LS en favorisant la collaboration entre chercheurs et praticiens, tout en partant des préoccupations du terrain. C'est ainsi qu'une adaptation du dispositif non seulement à l'objet d'étude – à savoir les spécificités d'apprentissage des jeunes enfants pouvant s'appuyer sur le jeu et les activités initiées par les enfants dans notre cas précis – et aux contraintes liées au groupe de participants a été réfléchie. En effet, à notre connaissance, les travaux menés à l'international dans le cadre de LS, le font essentiellement à partir d'activités initiées par les enseignant-e-s, mettant de fait de côté les activités initiées par les élèves. Bien que les expériences de *lesson studies* menées plus particulièrerment en contexte préscolaire, (ou auprès d'enfants âgés entre 4 et 8 ans) soient peu nombreuses, les quelques études ayant fait l'objet de publications internationales présentent des résultats prometteurs pour l'adaptation des LS au contexte préscolaire (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2013 ; Lindstrand, Hansson, Olsson & Ljung-Djärf, 2016).

Dans le cadre d'un des projets de thèse du GIRAF, portant sur la transition vers l'école, un dispositif de LS impliquant cinq enseignant-e-s volontaires et deux chercheuses spécialistes des apprentissages fondamentaux a ainsi été déployé pendant une année scolaire. Autour des différents cycles de LS, des enregistrements vidéo de moments de jeu en classe ainsi que des moments d'échanges avec les enseignant-e-s ont été réalisés à la fois en amont, pendant, et en aval de la LS. Si les cinq entretiens de fin d'année avec les enseignant-e-s ont bien permis de recueillir des informations relatives à l'objet d'étude central de la thèse, ils fournissent également un aperçu sur la manière dont ces derniers ont vécu le dispositif. L'analyse narrative (Riessman, 1993, Patterson, 2008) conduite sur les entretiens ayant précédé et suivi la LS (N=10) ont notamment mis en évidence la présence de clauses évaluatives de type comparatif, ainsi que de blocs narratifs de l'ordre de la projection dans le futur.

La communication présentera dans un premier temps les modalités d'adaptation originales du dispositif LS aux spécificités des premiers degrés de la scolarité, et plus particulièrement aux activités peu " anticipables ", ainsi qu'aux contraintes du contexte et des participant-e-s. Dans un second temps, les résultats des analyses narratives seront mobilisés afin de révéler les types de projections émises par les enseignant-e-s de l'ordre de l'alternative ou du futur hypothétique en début et en fin d'année. Dans un troisième temps, des pistes de développement du dispositif LS adapté aux premiers degrés de la scolarité permettant à la fois de répondre aux exigences en termes d'apprentissages disciplinaires et aux difficultés rencontrées par les enseignants seront discutées.

Mots-clés

Lesson study ; École maternelle ; Développement professionnel

Bibliographie

Clerc-Georgy, A., & Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. Revue internationale de communication et de socialisation, 7(1-2), 75-90. http://hdl.handle.net/20.500.12162/4457

Clerc-Georgy, A, Truffer Moreau, I. & Richard, S. (2024). *Former des enseignantes à une didactique du jeu : Un dispositif de formation continue inspiré des Lessons Studies.* Éducation et Formation.

Lindstrand, A. E., Hansson, L., Olsson, R., & Ljung-Djärf, A. (2016). Playful learning about light and shadow: A learning study project in early childhood education. *Creative Education, 7*, 333-348. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.72034

Ljung-Djärf, A., & Holmqvist Olander, M. (2013). Using learning study to understand preschoolers' learning: Challenges and possibilities. *International Journal of Early Childhood, 45*, 77-100.

Patterson, W. (2008). Narratives of Events: Labovian Narrative Analysis and Its Limitations. In Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Eds.), *Doing narrative research.* SAGE Publications, Ltd., https://dx.doi.org/10.4135/9780857024992

Riessman, C. K. (1993). Narrative Analysis. Newbury Park, CA, and London: Sage.

Communication 2

Le jeu libre en classe maternelle : retour sur une démarche collaborative entre chercheuses et praticiennes

Florence Nys, Sabine Zorn et Isabelle Jouniaux

Les jeux libres occupent un rôle essentiel dans les apprentissages langagiers (Bodrova & Léong, 2011 ; Kwon et al., 2013). Pourtant cette activité à l'initiative de l'enfant est peu présente dans les classes maternelles en FWB (Leroy et al., 2017). Dès lors, nous nous sommes demandé comment inscrire le jeu libre parmi les activités pédagogiques de maternelle et comment réfléchir avec les enseignants aux effets de cette pratique.

Pour étudier cette question, nous menons, depuis septembre 2023, au sein d'une école maternelle, une expérimentation visant à rassembler professionnelles et chercheuses autour de la thématique du jeu libre en classe. Cette étude nous amène à nous questionner d'une part sur la qualité des interactions enseignantes-enfants pendant et à l'issue des jeux libres et d'autre part, sur la collaboration entre chercheuses et praticiennes.

En septembre 2023, la première chercheuse a proposé à une enseignante de mettre en place un dispositif de JL suivi de jeux racontés (JR) deux fois par semaine au sein de sa classe d'accueil-première maternelle. Elle a initié l'activité puis l'enseignante a pris le relai. En cours de cette expérience, elles ont partagé leurs observations et réajusté le dispositif, la salle de classe et les rôles de chacune.

Afin d'évaluer les interactions enfants-adultes lors des JL + JR, les chercheuses ont recouru à l'outil d'observation *Classroom assessement scoring system* (CLASS ; Pianta et al. 2018). Cette évaluation a mis en évidence la bonne qualité des interactions lors de ces temps de JL et D, notamment dans une dimension intitulée " soutien aux apprentissages " (Pakarinen et al., 2010). Les propos de l'enseignante et de la puéricultrice, recueillis lors d'entretiens, ont permis d'illustrer et de confirmer ces résultats.

Cependant, à l'issue de cette première année d'expérimentation, la place de l'enseignante et de la puéricultrice dans la démarche réflexive autour du jeu nous a questionnées. En effet, même si l'outil CLASS a permis d'obtenir des données objectives sur la qualité des interactions lors des JL et JR, il nous a semblé que l'implication des professionnelles observées, notamment dans l'analyse des vidéos avec et sans l'outil CLASS, aurait pu être davantage déployée afin d'enrichir le processus de réflexion et la prise en compte du point de vue des praticiennes. C'est pourquoi à la rentrée 2024-2025, les chercheuses ont cherché à impliquer davantage les professionnels de terrain et à légitimer leur démarche réflexive. Concrètement, en 2024-2025 les enseignantes de 2e et 3e maternelle se sont portées volontaires pour expérimenter à leur tour l'expérience initiée en 2023-2024 en classe d'accueil-première maternelle. Par ailleurs la direction leur a octroyé

quelques heures de concertation. L'équipe a ainsi prévu

- une première observation " blanche " (sans caméra) en classe du dispositif, suivi d'un bilan écrit auquel chaque enseignante pouvait apporter des commentaires et questionnements ;

- une présentation du projet à la réunion de parents;

- une seconde observation filmée (à l'aide de lunettes caméra) transmise à chaque enseignante avec pour consigne de sélectionner deux ou trois moments-clés (Corbeil & Larouche, 2018) qu'elle aimerait commenter au regard du dispositif JL et JR (octobre) ;

- un entretien individuel d'explicitation visant à recueillir les réflexions et questionnements des enseignantes sur les moments-clés sélectionnés ;

- une sensibilisation à l'outil CLASS en collectif ;

- 6 observations de 60' filmées en classe auprès de chacune des trois enseignantes, en vue d'un codage à l'aide de CLASS ;

- un temps de restitution individuel du codage CLASS suivi d'un temps d'échanges

- un entretien collectif type *focus group* sur la démarche entreprise au cours de l'année.

Après une première année d'expérimentation, le réajustement de notre démarche vers plus de temps d'échanges et de partage avec les professionnels autour des JL+JR nous semble être de bon augure pour davantage les impliquer dans le processus réflexif et la mise en place d'un dispositif pérenne propice aux jeux à l'initiative des enfants.

Les chercheuses et l'une des enseignantes présenteront leur démarche conjointe et proposeront des éléments de discussion sur les points forts et les points faibles de leur démarche.

Mots-clés

Jeux libres ; École maternelle ; Démarche collaborative

Bibliographie

Bodrova, H. & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation de la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec

Corbeil, T., & Larouche, H. (2018). La collaboration au service de l'ethnographie interprétative pour livrer une description dense de l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé. *Recherches qualitatives*, *37*(2), 17–38. doi.org/10.7202/1052106ar

Kwon, K.-A., Bingham, G., Lewsader, J., Jeon, H.-J., & Elicker, J. (2013). Structured task versus free play :The influence of social context on parenting quality, toddlers' engagement with parents and play behaviors, and parent–toddler language use. *Child & Youth Care Forum*, 42(3), 207-224.

Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C., & Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans : une étude exploratoire. *Tranel, 66*,

67-85.

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education, 25*(3), 281–300. https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6

Pianta, R. C., La Paro K., & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System PreK manual*. Baltimore, MD: Brookes.

Communication 3

Vers un Tutorat symétrique : expérimentation et co-construction dans un dispositif didactique innovant

Sabine Godechard et Murielle Vandeven

Au départ de l'opportunité d'aller visiter des étudiants en Erasmus à la HEPV en Suisse est née l'idée de proposer un accompagnement au travail de fin d'études (TFE) un peu particulier à deux étudiantes en FIE en Belgique. Il s'agit de la proposition d'une forme de tutorat entre deux étudiantes et deux enseignantes. La première étudiante lors de son séjour en Suisse a vécu la pratique d'un dispositif didactique nommé " le jeu de faire-semblant " dans sa classe de stage et tente de le mettre en pratique sur le terrain dès son retour en Belgique alors que la seconde étudiante se nourrit des écrits à propos de ce même dispositif et tente également de le mettre en œuvre en stage. Ensuite, toutes deux se lancent dans la problématisation de cette expérience en vue de la rédaction de leur TFE.

Le dispositif de tutorat est une relation formative entre un enseignant, nommé le tuteur, et un (ou plusieurs) apprenant·e·s Il se distingue de l'enseignement classique impliquant professeurs et élèves par une formation plus individualisée et flexible. Le tuteur n'a pas forcément toutes les connaissances que doit maîtriser l'apprenant au terme de sa formation car son rôle n'est pas d'apporter des réponses aux problèmes posés mais de guider l'apprentissage. Cependant, l'accompagnement pédagogique du tuteur vise, en général, le soutien dans des matières spécifiques et la clarification de concepts difficiles.

Une certaine asymétrie en termes de connaissances ou de compétences est inhérente à la relation, car c'est précisément ce déséquilibre qui motive l'interaction tutorale : le tuteur apporte une expertise que l'étudiant cherche à acquérir.

Cependant, dans la situation présente, la relation de tutorat est un peu particulière. Les deux enseignantes ne sont pas expertes à propos du dispositif : elles n'ont pu que s'entretenir avec différents enseignants et chercheurs et observer trois moments de jeu de faire-semblant dans trois classes différentes lors de leur court séjour en Suisse. Ainsi, comme les deux enseignantes ne sont pas seules détentrices du savoir, une co-construction va devoir se mettre en place et la relation pourrait tendre vers plus de symétrie. L'hypothèse posée est celle de l'observation d'une forme de symétrie dynamique où chacun apprend de l'autre, même si leurs rôles sont différents Les expériences et les compétences propres aux tutorés pourraient permettre d'enrichir le processus d'apprentissage et favoriser une relation plus équilibrée. L'enjeu d'un tutorat moderne ne serait-il pas de réduire la distance perçue dans la relation et tendre vers une forme de symétrie ?

Différentes questions seront posées comme l'enjeu de la reconnaissance et la valorisation de l'expérience des étudiantes, le fait de les considérer comme des partenaires par des échanges ou-

verts et la constitution de quelque chose de l'ordre de la communauté d'apprentissage au sein de laquelle la posture du tuteur peut-être interrogée à partir de l'égalité argumentative : *" L'égalité argumentative institue un rapport pacifié à autrui, d'où sont exclus les arguments d'autorité et les rapports de force, puisqu'il n'y aura ni gagnants ni perdants. Et c'est en vivant l'égalité et la liberté de penser, dans la recherche en commun de la preuve et dans le plaisir à partager ses trouvailles, que se construit la socialisation.* (in Astolfi, 2005, p.72 ")

Mots-clés

Tutorat ; Égalité argumentative ; Enseignement supérieur ; Symétrie

Bibliographie

Astolfi, J. P. (2005). Problèmes scientifiques et pratiques de formation. *Les formes de l'éducation : variété et variation*, 65-81.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation.* Paris, France : L'Harmattan.

Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants.* De Boeck Supérieur.

De Backer, B. (2004). *Le tutorat en milieu de travail : Une pratique pédagogique à double effet.* Bruxelles, Belgique : Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation. Retrieved from http://www.apefasbl.org/lapef/etudes-et-publications/tutoratnoteexplo.pdf

Frimousse, S., & Peretti, J. M. (2020). Concilier distance et proximité, nouveau défi managérial. *Question (s) de management*, (4), 107-150.

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

Communication 4

Recherche-action-formation sur l'accompagnement de neuf enseignantes des premiers degrés de la scolarité dans la mise en place d'un projet pédagogique : enjeux et résistances

Nicolas Gagliarde

En Suisse romande, l'âge de l'entrée à l'école obligatoire est passé de six à quatre ans au début des années 2010. Ce changement, lié à l'introduction d'un plan d'étude pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, a généré divers malentendus sur la forme scolaire à adopter en début de scolarité et conduit à une certaine primarisation précoce pour de tout jeunes élèves. Dans ce contexte, de nombreuses recherches ont eu pour objectif l'identification et la diffusion de pratiques professionnelles qui puissent prendre en compte les premiers degrés de la scolarité.

La présente communication repose sur une démarche de recherche-action-formation visant à accompagner des enseignantes de six classes des deux premières années de scolarité (4-6 ans) dans la mise en place d'un projet pédagogique basé sur le jeu de faire semblant. L'objectif de cet accompagnement est de permettre aux participantes d'entrer dans un processus de transformation de leurs pratiques et de leurs conceptions de la relation entre enseignement et apprentissage. Plus spécifiquement, la communication portera sur les défis rencontrés par lors de cette expérience d'accompagnement. Cette étude, débutée à l'été 2024, met en lumière l'expérience singulière vécue par un accompagnateur-chercheur engagé auprès d'une équipe d'enseignantes partageant

des valeurs et une finalité commune mais ayant aussi des attentes, des ressources, des intérêts, des expériences et intentions spécifiques (Boucenna et Charlier, 2012 ; Jorro, 2012). En effet, les actrices, bien que s'engageant individuellement et collectivement dans la démarche, restent en relation avec un contexte singulier et poursuivent des enjeux particuliers. " L'accompagnement a ceci de particulier qu'il n'existe pas de mode d'emploi du bon accompagnateur puisque chaque action sera dépendante des réalités contextuelles particulières " (Boucenna, 2012).

Les données présentées se basent sur les notes à la fois descriptives et analytiques du journal de bord du chercheur. Comptes-rendus, notes d'observations, transcriptions d'entretiens individuels et collectifs, idées, plans, hypothèses, ... constituent la base d'un récit qui analyse et met en lumière les caractéristiques d'une recherche-action auprès d'enseignantes suisses. Ils permettent de mettre en évidence l'évolution de la posture d'un chercheur, ses choix opérés, les limites et les défis de son accompagnement. Ils montrent que le changement de posture professionnelle est un processus lent, non linéaire et souvent inconfortable à la fois pour les praticiennes mais aussi pour le chercheur. Les nombreux réajustements des interventions, les passages d'une posture de formateur à celle de soutien, voire de co-enseignant ont été multiples. L'analyse a pour objectif de rendre saillants les différents facteurs qui interviennent dans la régulation et l'évolution d'une pratique d'accompagnement.

Une recherche-action-formation repose inévitablement sur des modalités d'accompagnement souple et évolutives, co-construites en permanence avec les acteurs impliqués. La dimension relationnelle, tant individuelle que collective, est donc déterminante pour comprendre les particularités d'un tel dispositif. Cela souligne l'importance d'un soutien prolongé et d'un accompagnement ajusté pour permettre des évolutions durables (Biemar, 2012). La possibilité, pour le chercheur, de s'intégrer dans une dynamique pédagogique souvent déjà bien ancrée et d'accompagner les enseignantes vers un changement significatif demande de constants réajustements. " La relation est toujours imprégnée de transactions sociales, intellectuelles, psychologiques, culturelles qui interviennent dans le devenir des acteurs en présence " (Jorro, 2012). Cette expérience met en lumière la tension entre l'adhésion à certaines idées pédagogiques et les difficultés concrètes d'appropriation de nouvelles postures professionnelles qui y sont liées.

Enfin de compte, cette communication cherche à partager le récit d'une expérience d'un accompagnateur-chercheur auprès d'enseignantes. Elle souligne la complexité du changement d'identité professionnelle, qui ne peut s'opérer de manière mécanique, mais requiert un processus de maturation, souvent empreint de doutes et de réajustements, des résistances, des ajustements constants et des défis imprévus. Les difficultés rencontrées, qu'elles soient institutionnelles, pédagogiques ou personnelles, soulignent l'importance de créer des espaces de dialogue et de soutien mutuel. Ces expériences ont permis de réaffirmer la nécessité d'une approche souple et adaptée, attentive aux besoins individuels des enseignantes. En valorisant leurs compétences et en respectant leur autonomie, l'accompagnement devient un levier de développement professionnel durable, capable de répondre aux enjeux d'une éducation en constante évolution.

Finalement, cette étude invite à repenser les dispositifs d'accompagnement aux changements de posture dans le cadre des recherches-actions-formation, en mettant l'accent sur une démarche plus collaborative et réflexive, où l'expérimentation et la prise en compte des obstacles rencontrés en classe sont au cœur du processus de formation.

Mots-clés

Recherche-action-formation ; Identité professionnelle ; Résistance au changement

Bibliographie

Altet, M. (2000). *Les pratiques enseignantes : état des lieux et perspectives.* PUF.

Biemar, S. (2012). Chapitre 1. Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Accompagner : Un agir professionnel. De Boeck Supérieur, pp. 17-33. https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2011.01.0017.

Boucenna, S. et Charlier, É. (2012). Chapitre 7. Accompagnement d'équipes d'enseignants, entre recherche et développement professionnel. Accompagner : Un agir professionnel. De Boeck Supérieur, pp. 125-138. https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2011.01.0125.

Desgagné, S. (1997). *Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants.* Recherche et formation, 25, 31-53.

Jorro, A. (2012). Préface. L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Accompagner : Un agir professionnel. De Boeck Supérieur, pp. 5-7. https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2011.01.0

Communication 5

Soutenir le développement langagier des jeunes enfants en maternelle : les effets de la mise en œuvre du dispositif SOLEM, une approche collaborative enseignant-logopède au sein de la classe

Edith El Kouba, Léa Dubois, Jade Vannerom et Christelle Maillart

Background théorique : Le développement du langage est un enjeu de réussite éducative et socio-professionnelle. Il soutient l'entrée dans la lecture et les apprentissages et, il s'avère être un indicateur plus global du bien-être de l'enfant. Le langage se développe dans le cadre d'interactions riches et chaleureuses entre l'enfant et les adultes qui l'entourent, particulièrement les enseignants à l'école maternelle qui jouent un rôle privilégié pour entretenir des interactions propices au développement langagier au sein de leurs classes. Néanmoins, dès leur entrée à l'école maternelle, les jeunes enfants ont de profils très hétérogènes, notamment ceux qui sont issus de contextes vulnérables ou de contextes plurilingues. Ainsi, soutenir la qualité des interactions pour soutenir le développement langagier des enfants devient une priorité de santé publique et d'éducation. L'environnement scolaire et plus particulièrement l'enseignement préscolaire constitue donc un contexte privilégié pour le soutien au langage. Néanmoins, face à la diversité rencontrée dans les classes, les enseignants se trouvent parfois peu outillés pour répondre aux besoins des enfants.

Dans ce contexte, la collaboration avec les logopèdes s'avère précieuse. Ainsi, grâce à une combinaison d'expertises dans les contextes réels de la classe, entre les logopèdes experts du langage et de la communication et des enseignants, experts de la classe et de la pédagogie, un travail collaboratif permettra de maximiser les opportunités d'apprentissage et de veiller à ce que chaque enfant puisse développer son langage en lui garantissant les meilleures chances de réussite. SOLEM, Soutenir et Observer le Langage de l'Enfant en Maternelle concrétise cette démarche collaborative et réflexive entre les logopèdes et les enseignants.

Objectifs : Cette présentation vise à décrire la démarche SOLEM, en cherchant à en analyser les impacts sur plusieurs aspects : 1) la qualité des interactions dans les classes SOLEM, 2) les perceptions des enseignants sur la collaboration interprofessionnelle avec les logopèdes, 3) les changements des pratiques des enseignantes concernant le soutien au langage et 4) leur évolution en termes de posture réflexive.

Méthode : Pour répondre à ces objectifs, une approche mixte combinant des méthode quantitative et qualitative a été adoptée. Quatorze classes ont été observées pour évaluer la qualité des interactions en utilisant l'outil CLASS PreK (Classroom Assessment Scoring System). Cet outil évalue trois domaines principaux : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien aux apprentissages. En parallèle, des entretiens semi- structurés ont été réalisés auprès de 14 enseignantes (M âge en années = 45,21 ; ET= 10 ; nombre moyen d'années d'expériences (M= 22,71 ; ET= 12, 27). Ces entretiens visaient à recueillir leurs perceptions sur les collaborations interprofessionnelles avec les logopèdes, ainsi que les changements perçus au niveau de leurs pratiques et leur posture réflexive à la suite de la mise en œuvre de SOLEM dans leurs classes.

Résultats : les observations effectuées via le CLASS PreK mettent en évidence une excellente qualité du soutien émotionnel (M=6,27/7 ; ET=0,68) et de l'organisation de la classe (M = 6,22/7 ; ET = 0,76) et une qualité du soutien aux apprentissages satisfaisante (M= 4,64 ; ET=1,18). Ces résultats suggèrent que les enseignantes mettent en œuvre des stratégies de soutien régulières visant à encourager l'autonomie et l'engagement des élèves, tout en favorisant leur développement langagier et leur raisonnement. Les entretiens avec les enseignantes révèlent que celles-ci accordent désormais une attention particulière au soutien au développement langagier des enfants. Elles identifient également des changements notables dans leur posture réceptive et leurs pratiques langagières, qu'elles attribuent à la collaboration avec les logopèdes dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif SOLEM. Les enseignantes rapportent une prise de conscience accrue des besoins langagiers et communicatifs de leurs élèves, ainsi qu'une réflexion plus approfondie sur leurs pratiques pédagogiques. Cela les incite à s'interroger davantage sur le sens et l'impact de leurs interventions sur le développement de la compréhension et de l'expression des enfants.

Discussion : Les résultats de cette étude montrent que la collaboration entre enseignants et logopèdes dans le cadre de SOLEM a des effets positifs sur le développement langagier des élèves, ainsi que sur les pratiques pédagogiques des enseignantes. Cette démarche collaborative met en lumière deux enjeux principaux. D'une part, elle souligne l'importance de participer à un dispositif de développement professionnel conjoint, où chaque acteur, enseignant ou logopède, peut enrichir ses compétences et ses pratiques. D'autre part, elle met en évidence l'engagement des professionnels dans un processus de transformation des pratiques, adapté aux besoins spécifiques de chaque classe.

Conclusion : En conclusion, SOLEM représente une opportunité précieuse pour renforcer le développement langagier des enfants, en proposant un cadre de travail collaboratif où les logopèdes et les enseignants unissent leurs expertises pour favoriser l'apprentissage et le bien-être des élèves. Le projet montre que cette coopération permet non seulement de mieux répondre à la diversité des besoins, mais aussi d'encourager une évolution réflexive et durable des pratiques pédagogiques.

Mots-clés

Développement du langage ; Collaboration interprofessionnelle ; Maternelle

Bibliographie

Bergeron-Morin, L., Bouchard, C., El Kouba, E., Houben, L., Charron, A. (2023). Franchir la porte des services educatifs de la petite enfance pour le soutien du developpement langagier : Enjeux et perspectives du role des orthophonistes dans le developpement professionnel des educatrices. In N. Thomas (Ed.), *Accompagner et soutenir le developpement langagier de l'enfant* (pp. 68-104). De Boeck.

Biel, C. H., Buzhardt, J., Brown, J., Romano, M., Lorio, C., Windsor, K., Kaczmarek, L., Gwin, R., Sandall, S., & Goldstein, H. (2020). Language Interventions Taught to Caregivers in Homes and Classrooms: A Review of Intervention and Implementation Fidelity. *Early Childhood Research Quarterly*. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.002

Desmottes, L., & Maillart, C. (2020). Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves ? Étude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM. *ANAE : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, *164*.

Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R., & Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, *50*(1). https://acelf.ca/volume-50-numero-1-printemps-2022/

Mitchell, M. P., Ehren, B. J., & Towson, J. A. (2020). Collaboration in Schools: Let's Define It. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 5*(3), 732-751. https://doi.org/10.1044/2020_persp-19-00125

Reilly, S., & McKean, C. (2023). Creating the conditions for robust early language development for all-Part 1: Evidence-informed child language surveillance in the early years. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *58*(6), 2222-2241. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12929

Communication 6

Partage et analyse d'un dispositif de recherche collaborative vue comme confrontation au terrain et à l'altérité

Julie Berger et Sylvie Vanlint

Notre dispositif de recherche collaborative entre élèves, enseignants et chercheurs vise explicitement " un rapprochement de leurs mondes respectifs en créant un espace réflexif commun de co-production du savoir en cause " (Desgagné, 2007, p. 97), dans notre cas, le développement conjoint de pratiques éducatives et de théories scientifiques en éducation. Ce choix s'ancre dans la volonté de construire collectivement " des cadres d'analyse et des démarches de recherche associant les sujets concernés à la production de connaissances tout en travaillant les pertinences épistémologique et éthique dans le contexte sociopolitique actuel " afin de prendre en compte la contextualisation et la diversité des réalités vécues. (Monceau & Soulières, 2017, p. 2).

Le dispositif de recherche que nous présentons poursuit trois défis :

- soutenir la collaboration entre plusieurs professions du secteur de l'éducation (chercheurs, formateurs et enseignants) ;
- repenser les rôles des professionnels et leurs rapport à la production de savoirs et de connaissances en sciences de l'éducation et en didactique ;
- rendre visible les savoirs produits et leur nature.

Pour ce faire, un dispositif collaboratif complexe a été imaginé et élaboré en termes de " *col-*

laboration vue comme confrontation à l'altérité " (Monceau & Soulières, 2015, p.5). Plusieurs altérités seront investiguées :

- *L'altérité entre pairs au sein de la classe* : Des élèves de différentes classes du cycle 1 (5 à 7 ans) seront amenés à collaborer autour d'une activité initiée par leur enseignant de manière hebdomadaire. Les élèves tiendront un journal de bord à propos du déroulement des activités de collaboration proposées ;

- *L'altérité enseignant-élèves au sein de la classe* : Les enseignants volontaires accompagneront, soutiendront, réguleront l'apprentissage de la collaboration au sein de leurs classes par l'intermédiaire de débriefings avec les élèves de leur classe ;

- *L'altérité entre collègues* de deux pays différents : Sur base de leur carnet de bord, les enseignants seront invités à partager leurs observations, leurs analyses, leurs questionnements à propos de l'apprentissage de la collaboration au sein de leur classe par l'intermédiaire de focus group organisés par le chercheur. Ces rencontres entre enseignants seront également l'occasion d'une confrontation entre des enseignants belges et suisses qui participent au même dispositif ;

- *L'altérité entre plusieurs professions du secteur de l'éducation* : C'est ensemble, enseignants et chercheur - formateur que les focus group seront menés et c'est ensemble que le dispositif (c'est-à-dire l'ensemble des activités collaboratives à travers les 4 types d'altérité) sera analysé, questionné, régulé, évalué.

Dans le cadre du symposium " Réflexions collectives sur les pratiques de recherche collaborative : Une approche contextualisée et engagée ", nous proposons de réfléchir à la manière dont nos pratiques cherchent à renouveler la production de savoir et partager les épreuves rencontrées et leur impact sur la transformation du projet/du réel vers une démocratisation de la production du savoir mais aussi à partager comment notre vigilance vis-à-vis des enjeux de pouvoir liés à la hiérarchisation sociale des statuts des chercheurs et des participants tentent de prévenir les risques.

Mots-clés

Recherche collaborative ; Confrontation à l'altérité ; Production de savoirs

Bibliographie

Audoux, C, & Gillet, A (2015). Chapitre 4. Recherches participatives, collaboratives, recherches-actions. Mais de quoi parle-t-on ? *Les recherches-actions collaboratives Une révolution de la connaissance.* Presses de l'EHESP, pp. 44-47. https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0044.

Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. *La recherche participative : multiples regards*, 89-121.

Martucelli D. (2002), Grammaires de l'individu, Paris, Folio, coll. " Essais ".
Monceau, G. & Soulière, M. (2017) " Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? ", *Éducation et socialisation* (En ligne), 45 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 25 septembre 2024. URL: http://journals.openedition.org/edso/2525; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.2525

Mots-Clés: recherche collaborative, collaboration interprofessionnelle, développement professionnel, production de savoirs

Résultats d'une enquête usagers d'un service de médiation scientifique en éducation : repenser les enjeux de la collaboration ?

Prisca Fenoglio *† [1], Peggy Neville * ‡ [2]

[1] Institut français de l'éducation – École Normale Supérieure - Lyon – France
[2] Institut Français de l'éducation – Ecole Normale Supérieure de Lyon, École normale supérieure de Lyon – France

L'Institut français de l'Éducation (IFÉ-ENS de Lyon) se situe à l'interface entre les recherches, le terrain et les politiques publiques en éducation. Au sein de l'IFÉ, l'équipe Veille et Analyses contribue à la diffusion des résultats de recherches portant sur des thématiques centrales et émergentes en éducation en proposant des synthèses de médiation scientifique de format long ou court. Ce travail s'inscrit dans un processus dynamique de médiation scientifique (Levin, 2013) qui a pour objectif de faire circuler les savoirs issus de la recherche afin de faciliter leur appropriation par les actrices et acteurs de terrain. Il s'agit, en rendant les savoirs scientifiques accessibles à la communauté professionnelle, de favoriser non seulement une meilleure compréhension des situations de travail, mais également leur transformation par les praticien·nes eux-mêmes. En ce sens, ce travail de médiation s'insère dans le thème 4 du colloque de l'AREF 2025 par le fait qu'il interroge, en cherchant à les faciliter, les liens entre le terrain, la formation et la recherche. Des travaux ont modélisé les différents éléments entrant en jeu dans les processus de médiation scientifique en éducation, mettant au jour les processus dynamiques et systémiques qui animent les liens entre recherche, pratique, politiques et médiation éducatives. Si ces travaux ont posé la question de l'impact de ces processus (Cooper et al., 2019), peu d'études examinent comment les publics cibles s'approprient les productions de médiation en éducation, que ce soit en termes de pratiques effectives ou déclarées (Rycroft-Smith, 2022). Or, des recherches ont mis à l'étude les processus complexes d'appropriation des ressources et outils proposés pour la formation et l'enseignement (ex. Poizat et Goudeaux, 2014) – c'est-à-dire la manière dont les usager·ères s'emparent des outils mais aussi, dans certains cas, leurs perceptions de ces outils. Ces processus d'appropriation des outils semblent favorisés par des approches participatives (Cèbe et Goigoux, 2018).

Cette contribution vise à faire état des résultats des réponses ouvertes à une enquête conduite en 2023 auprès des personnes usagères de nos productions – enseignant·es, cadres intermédiaires de l'éducation, formateur·rices. Notre enquête a fait l'objet de 1315 réponses, dont 530 réponses complètes. Son objectif était de mieux saisir les usages de nos publications (réponses fermées), ainsi que de recueillir, sous la forme de réponses ouvertes, leurs appréciations – " En quelques mots : un aspect de nos productions que vous appréciez particulièrement (ex. format, thématique, etc.) ? " – ou leurs suggestions – " En quelques mots : un aspect de nos productions que

*Intervenant
†Auteur correspondant: prisca.fenoglio@univ-lyon1.fr
‡Auteur correspondant: peggy.neville@ens-lyon.fr

vous souhaiteriez voir développé ou modifié (ex. format, thématique, etc.) ? " – vis-à-vis de ces ressources. Ces réponses ouvertes ont été traitées par une méthode d'analyse de contenu qualitative structurée en trois phases successives : préanalyse, exploitation, et interprétation. Chaque réponse était attribuée à une catégorie via une grille commune. Tout au long du processus, la validité des résultats a été testée en comparant et en contrastant l'interprétation des données par les deux chercheures. Des analyses quantitatives compléteront ce processus. Nous proposons ici de faire état des analyses qualitatives de ces réponses ouvertes, car, si elles permettent de mettre en lumière un lien déclaré entre nos productions et l'(auto)formation de nos lectrices et lecteurs, elles ré-interrogent également la pertinence de développer des liens plus collaboratifs avec nos lectrices et lecteurs.

Nos résultats mettent en évidence le rôle autodéclaré des ressources produites dans le renforcement des compétences des usagères et usagers, en les aidant à approfondir leurs connaissances, à améliorer leurs pratiques professionnelles et à poursuivre leur formation continue. Ces résultats corroborent les conclusions de Cèbe et Goigoux (2018), qui soulignent l'importance de concevoir des ressources dans une perspective de formation continue, adaptée aux besoins spécifiques et aux contextes professionnels des enseignant·es. Par ailleurs, il nous parait intéressant que quelques personnes ont suggéré un partenariat et/ou une collaboration dans la coconstruction des ressources produites. Ce retour nous permet de réfléchir à la collaboration avec le terrain. D'une part, cette enquête nous engage dans une collaboration indirecte avec nos usagers, car, suite à leurs suggestions, nous avons opéré des modifications sur nos ressources. D'autre part, cette requête interroge la manière dont le processus de médiation pourrait favoriser une co-construction plus directe, où les professionnel·les s'approprient et adaptent les résultats de la recherche pour transformer leur savoir-faire et leurs pratiques (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Aussi, nous réfléchissons à une approche " didactisée " de la médiation scientifique, qui, appuyée sur une approche de conception continuée dans l'usage (Cèbe et Goigoux, 2018), permettrait de co-concevoir des ressources avec les utilisateur·rices. Une telle démarche rendrait les ressources plus adaptables et ancrées dans les réalités du terrain, enrichissant ainsi les processus d'appropriation. En ce sens, si le processus de médiation scientifique proposé n'est pas à proprement parler collaboratif à l'heure actuelle, nous nous interrogeons sur les possibilités de former une boucle itérative plus directe entre la recherche et le terrain.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. Recherche et formation, (87), 77-96. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510

Cooper, A., Rodway, J., MacGregor, S., Shewchuk, S. et Searle, M. (2019). Knowledge brokering: " Not a place for novices or new conscripts ". Dans The Role of Knowledge Brokers in Education (p. 90-107). Routledge.

Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. Review of Education, 1(1), 2-31. https://doi.org/10.1002/rev3.3001

Poizat, G. et Goudeaux, A. (2014). Appropriation et individuation : un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ? TransFormations-Recherches en Éducation et Formation des Adultes, (12), 13-38. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/1

Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? Review of Education, 10(1), https://doi.org/10.1002/rev3.3341
Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de " développement professionnel " en enseignement : approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 133–155. https://doi.org/10.7202/012361ar

Mots-Clés: Médiation scientifique en éducation, (Auto)formation, Collaboration

Sciences citoyennes et co-construction des savoirs : un modèle d'analyse pour les objets multifaces

Julie Cacheiro * [1]

[1] Haute école pédagogique Vaud – Suisse

Les sciences citoyennes reposent sur la participation du grand public à la recherche scientifique en collaboration avec des scientifiques professionnels (Haklay, 2015). Les écoles constituent plus particulièrement un réseau inclusif pour mener de tels projets, car elles existent sur tous les territoires, touchent des milieux culturels et sociaux variés et sont fondamentales pour l'éducation des futurs citoyens de la planète. L'utilisation de projets de sciences citoyennes dans l'enseignement, en tant qu'outil pédagogique, permet de promouvoir l'application de la science dans le monde réel et l'apprentissage autonome, en améliorant l'apprentissage et les compétences des apprenants ; en élargissant leurs connaissances et en favorisant une meilleure compréhension du monde (Tillotson-Chavez & Weber, 2024). Par ailleurs, la participation des élèves à des projets de science citoyenne peut contribuer à leurs apprentissages scientifiques en matière de savoirs disciplinaires, épistémologiques et sociaux. Enfin, ces projets permettent de développer des partenariats avec des institutions scientifiques, tout en favorisant la communication directe entre les élèves, la communauté scientifique et les professionnels.
Les projets de sciences citoyennes mobilisent ainsi plusieurs types de savoirs. La démarche d'investigation conjointe mise sur la complémentarité entre les savoirs des chercheurs et des autres participants, car les différents acteurs n'ont pas toujours les mêmes tâches à réaliser et possèdent une connaissance distincte de l'objet de savoir (Schön, 2011). Ainsi, tous les acteurs sociaux sont des producteurs de savoirs. Dans le cadre des recherches participatives, les différents acteurs possèdent une expertise spécifique, partagent un répertoire de ressources, traitent de problèmes concrets, mènent une investigation conjointe, possèdent des intérêts respectifs et co-construisent des savoirs au carrefour de plusieurs savoirs avec des retombées pour la communauté scientifique, professionnelle et scolaire.

Bednarz *et al.* (2015) proposent le concept d'objet multiface qui possède des faces faisant écho pour chaque acteur, en permettant de construire des ponts entre plusieurs mondes et en favorisant l'émergence de savoirs nouveaux. L'objet traité dans le cadre du présent projet fait référence au bien-être des pollinisateurs. En effet, la thématique des pollinisateurs permet de discuter d'une série d'objectifs mondiaux interconnectés tout en formant des citoyens à comprendre le monde complexe dans lequel ils vivent.

Cet objet multiface et interdisciplinaire peut être également identifié à un objet-frontière et être appréhendé dans une démarche de sciences citoyennes. Un objet-frontière s'applique à une entité qui sert d'interface entre des mondes sociaux et des acteurs ayant des perspectives différentes

*Intervenant

(Latzko-Toth & Millerand, 2015). À la fois plastique du fait de sa flexibilité interprétative et robuste dans son contenu sémantique, il est considéré comme un outil pour analyser les objets dans un processus de co-construction de savoirs. Appartenant à plusieurs communautés, ce concept est mobilisé pour comprendre et analyser ce qui est partagé et localisé dans un contexte et une temporalité.

À ce jour, peu de recherches se sont intéressées à la manière dont les savoirs produits par les sciences citoyennes sont co-construits. Le défi consiste à articuler les résultats de recherche de la communauté scientifique avec les pratiques quotidiennes des professionnels et des élèves, et ce afin de favoriser le rapprochement de plusieurs mondes en prenant en compte les intérêts et les enjeux propres à chaque acteur. Il en résulte une représentation ayant du sens pour chacun et, finalement, l'acquisition d'une vision plus large et plus complète des enjeux liés aux pollinisateurs. L'objectif de la présente communication consiste donc à présenter un modèle d'analyse pour un objet multiface appliqué aux sciences citoyennes afin d'identifier les savoirs co-construits et les outils au service de la co-production de savoirs.

Une revue de la littérature a permis d'examiner la littérature récente sur les objets-frontières, les sciences citoyennes et les types de savoirs mobilisés (Biggs, 2021). Cette analyse documentaire propose d'examiner les documents publiés dans le cadre d'un exercice de cadrage des systèmes, en construisant un modèle d'analyse des objets multifaces dans le contexte des sciences citoyennes.

Comme élément de discussion, la présente contribution propose un modèle d'analyse des objets multifaces en sciences citoyennes qui permet d'identifier les éléments co-construits. Le modèle proposé comprend six dimensions principales : contexte, acteurs, thématiques, interactions, savoirs, outils.

Dans une phase ultérieure, le modèle présenté va servir de cadre d'analyse pour une étude de cas qui fait partie d'un projet de recherche de sciences citoyennes. Durant une séquence d'enseignement interdisciplinaire mobilisant la démarche d'enquête en géographie et en sciences, des élèves de l'école primaire et secondaire vont mener une enquête sur le bien-être des pollinisateurs en collaboration avec une équipe de chercheurs et de professionnels.

Finalement, les résultats de ce projet pourraient indiquer un changement significatif dans la manière dont les sciences citoyennes peuvent être comprises : non pas simplement comme un outil pour faire de la science, mais surtout comme un processus pour définir " quelle " science, et aider les différentes communautés sociétales à prendre des mesures face au changement environnemental mondial.

Bibliographie

Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, E. (2015). La recherche collaborative. Entretien avec Nadine Bednarz. *Carrefours de l'éducation*, *39*(39), 171-184. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171

Biggs, R. (2021). *The Routledge Handbook of Research Methods for Social-Ecological Systems.* Taylor & Francis.

Haklay, M. E. (2015). *Citizen Science and Policy: A European Perspective.* Woodrow Wilson International Center for Scholars. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1478414

Latzko-Toth, G., & Millerand, F. (2015). Objet-frontière. In *Sciences, technologies et sociétés de A à Z* (pp. 163-165). Les Presses de l'Université de Montréal. https://doi.org/10.1515/9782760634961-

Schön, D. A. (2011). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp 201-222). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0201
Tillotson-Chavez, K., & Weber, J. (2024). A New Generation of Citizen Scientists: Self-Efficacy and Skill Growth in a Voluntary Project Applied in the College Classroom Setting. *Citizen Science: Theory and Practice*, *9*(1), 7. https://doi.org/10.5334/cstp.641

Mots-Clés: objet frontière, sciences citoyennes, co construction

Soutenir le développement d'une vision malléable des habiletés cognitives. Implémentation d'une recherche collaborative dans une école secondaire.

Stéphanie Peters * [1], Laurence Rousselle [1], Corinne Catale [1], Valentine Demarest * † [1]

[1] Université de Liège - Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation – Belgique

Les croyances et connaissances qu'ont les élèves sur les habilités et stratégies (méta)cognitives ont une influence sur leur processus motivationnel (Allix et al., 2023; Fouquet, 2023; Frenkel, 2014; Masson, 2020; Proust, 2012), leur engagement dans la tâche (Symonds et al., 2021), leur processus d'auto-régulation (Burnette et al., 2013; Famose & Margnes, 2016) ou encore leur confiance en eux et leur sentiment d'efficacité personnelle (Famose & Margnes, 2016). Parmi ces croyances, celles relatives à l'intelligence et, plus largement, aux habiletés cognitives (Dweck, 2010; Limeri et al., 2023a) occupent une place particulière. Il a en effet été démontré que, bien plus que la compréhension de l'intelligence et des habiletés cognitives, c'est la croyance dans leur caractère fixe ou malléable qui impacte les comportements et attitudes des élèves face au travail scolaire et, in fine, leurs résultats (Costa & Faria, 2018). En effet, le type de croyance influence le pattern de réponses comportementales et émotionnelles face à un challenge ou un échec (Dweck, 2010, 2017; Kapasi & Pei, 2022), les stratégies d'auto-régulation (Burnette et al., 2013) ou encore les stratégies de résilience (Yeager & Dweck, 2012).
De nombreuses études empiriques ont été menées depuis une vingtaine d'années pour tester les effets d'interventions auprès des élèves visant à soutenir une vision malléable des habiletés cognitives. Toutefois, ces études font l'objet, depuis peu, de questionnements critiques (Burnette, Billingsley, et al., 2023; Burnette, Knouse, et al., 2023; Canning & Limeri, 2023; Limeri et al., 2023b; Macnamara & Burgoyne, 2023; Sarrasin et al., 2018; Savvides & Bond, 2021; Yan & Schuetze, 2023) : les tailles d'effet sont très variables, les effets différenciés sont mal identifiés, les méthodologies d'intervention méritent d'être mieux détaillées (standardisation des interventions et des outils de mesure), de même que leur cadre conceptuel (définition de la notion d'intelligence, liens théoriques entre les croyances et d'autres variables).

Le projet pilote que nous proposons vise à fournir des éléments de réponses à ces critiques, par le biais d'une recherche collaborative (Desgagné, 2007; Desgagné et al., 2002) menée dans une école secondaire de la FWB. Cette recherche s'inscrit dans le paradigme de l'amélioration proposé par Bryk (2017).

Cet atelier sera l'occasion de présenter et discuter :

*Intervenant
†Auteur correspondant: v.demarest@uliege.be

- le design de recherche mis en place, qui combine formation des enseignants (formation continue) et animations auprès des élèves de deuxième secondaire ;

- l'implication de divers acteurs (enseignants, CPMS, intervenante psychologue de 1ère ligne, réseau de santé mentale, service de formation continue) ;

- les trois études (objectifs et modalités des prises de données) qui seront déployées, à savoir : (1) modélisation du système de croyances des élèves autour de leur conception implicite de l'intelligence (cf. Yan & Schuete, 2023), (2) identification et compréhension des sources de variabilité dans l'efficacité d'une intervention visant à soutenir une vision malléable des habiletés cognitives (cf. Bryk, 2017), et (3) évaluation de l'efficacité d'une formation continue des enseignants visant à soutenir le développement de la vision malléable des habiletés cognitives.

L'animation autour de laquelle s'articulera cet atelier s'appuiera sur :

- des mises en situations permettant aux participants de s'interroger sur leurs croyances et représentations à propos des habiletés cognitives (animations prévues pour la formation des enseignants et les animations des élèves) ;

- une présentation de l'objet de la recherche menée et de son design méthodologique ;

- une mise en débat sur l'approche Practice-based evidence, au cœur du paradigme de l'amélioration (Bryk, 2017).

L'atelier pourrait accueillir max. 25 personnes.

Références bibliographiques

Allix, P., Lubin, A., Lanoë, C., & Rossi, S. (2023). Connais-toi toi-même: Une perspective globale de la métacognition. *Psychologie Française*, *68*(3), 451-469. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2022.08.002

Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, *11*(2), 11-29. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796

Burnette, J. L., Billingsley, J., Banks, G. C., Knouse, L. E., Hoyt, C. L., Pollack, J. M., & Simon, S. (2023). A systematic review and meta-analysis of growth mindset interventions: For whom, how, and why might such interventions work? *Psychological Bulletin*, *149*(3-4), 174-205. https://doi.org/10.1037/bul0000368

Burnette, J. L., Knouse, L. E., Billingsley, J., Earl, S., Pollack, J. M., & Hoyt, C. L. (2023). A systematic review of growth mindset intervention implementation strategies. *Social and Personality Psychology Compass*, *17*(2), e12723. https://doi.org/10.1111/spc3.12723

Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, *139*(3), 655-701. https://doi.org/10.1037/a0029531

Canning, E. A., & Limeri, L. B. (2023). Theoretical and methodological directions in mindset intervention research. *Social and Personality Psychology Compass*, *17*(6), e12758. https://doi.org/10.1111/spc3.12

Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Frontiers in Psychology*, *9*, 829. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829

Desgagné, S. (2007). Le concept de recherche collaborative: L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 371-393. https://doi.org/10.7202/031921ar

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2002). L'approche collaborative de recherche en éducation: Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 33-64. https://doi.org/10.7202/000305ar

Dweck, C. S. (2010). *Changer d'état d'esprit: Une nouvelle psychologie de la réussite* (Mardaga). Mardaga.

Dweck, C. S. (2017). The Journey to Children's Mindsets-and Beyond. *Child Development Perspectives*, *11*(2), 139-144. https://doi.org/10.1111/cdep.12225

Famose, J.-P., & Margnes, É. (2016). *Apprendre à apprendre: La compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. De Boeck supérieur.

Fouquet, C. (2023). *Les neurosciences au service de la pédagogie: Comprendre et activer les leviers de l'apprentissage et les clés de la mémorisation*. Chenelière éducation.

Frenkel, S. (2014). Composantes métacognitives; définitions et outils d'évaluation: *Enfance*, *4*(4), 427-457. https://doi.org/10.3917/enf1.144.0427

Kapasi, A., & Pei, J. (2022). Mindset Theory and School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, *37*(1), 57-74. https://doi.org/10.1177/08295735211053961

Limeri, L. B., Carter, N. T., Lyra, F., Martin, J., Mastronardo, H., Patel, J., & Dolan, E. L. (2023a). Undergraduate Lay Theories of Abilities: Mindset, universality, and brilliance beliefs uniquely predict undergraduate educational outcomes. *CBE-Life Sciences Education*, *22*(4), ar40. https://doi.org/10.1187/cbe.22-12-0250

Limeri, L. B., Carter, N. T., Lyra, F., Martin, J., Mastronardo, H., Patel, J., & Dolan, E. L. (2023b). Undergraduate Lay Theories of Abilities: Mindset, universality, and brilliance beliefs uniquely predict undergraduate educational outcomes. *CBE-Life Sciences Education*, *22*(4), 40. https://doi.org/10.1187/cbe.22-12-0250

Macnamara, B. N., & Burgoyne, A. P. (2023). Do growth mindset interventions impact students' academic achievement? A systematic review and meta-analysis with recommendations for best practices. *Psychological Bulletin*, *149*(3-4), 133-173. https://doi.org/10.1037/bul0000352

Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner: Les 7 principes neuroéducatifs* (Odile Jacob).

Proust, J. (2012). *La métacognition. Les enjeux pédagogiques de la recherche*. Conseil scientifique de l'éducation nationale. http://ien-pontault.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/metacognition_gt5.pdf?143/911616cc

Sarrasin, J. B., Nenciovici, L., Brault Foisy, L.-M., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in Neuroscience and Education*, *12*, 22-31. https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.07.003

Savvides, H., & Bond, C. (2021). How does growth mindset inform interventions in primary schools? A systematic literature review. *Educational Psychology in Practice*, *37*(2), 134-149. https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1879025

Symonds, J. E., Schreiber, J. B., & Torsney, B. M. (2021). Silver linings and storm clouds: Divergent profiles of student momentary engagement emerge in response to the same task. *Journal of Educational Psychology*, *113*(6), 1192-1207. https://doi.org/10.1037/edu0000605

Yan, V., & Schuetze, B. (2023). What Is Meant by "Growth Mindset"? Current Theory, Measurement Practices, and Empirical Results Leave Much Open to Interpretation: Commentary on and. *Psychological Bulletin*, *149*, 206-219. https://doi.org/10.1037/bul0000370

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, *47*(4), 302-314. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805

Mots-Clés: growth mindset, paradigme de l'amélioration, métacognition

Tisser des liens entre le terrain et la formation : Vers une approche collaborative pour réduire les inégalités numériques en milieu francophone minoritaire

Megan Cotnam-Kappel *† [1], Amal Boultif *

[2]

[1] Université d'Ottawa – Canada
[2] Université dÓttawa, Ontario – Canada

Problématique:

Les francophones représentent environ 4 % de la population en Ontario Canada, constituant ainsi une minorité linguistique au sens quantitatif, mais aussi au sens qualitatif en raison de leur position désavantageuse face au groupe dominant et des dynamiques de marginalisation qui les affectent. Le milieu éducatif francophone minoritaire en Ontario est ainsi confronté à des défis persistants (Cavanagh et al., 2016), notamment liés aux inégalités numériques d'accès, de compétences et d'empowerment numériques (Collin et al., 2022). Ces inégalités se manifestent plus particulièrement en Ontario français par un manque de ressources pédagogiques en français et des opportunités limitées de développement professionnel pour le personnel enseignant, freinant ainsi l'appropriation des compétences numériques à la fois du personnel et de leurs élèves (auteurs, 2024).

Dans ce contexte, cette étude exploratoire vise à associer le personnel enseignant, en quête de ressources pédagogiques numériques, avec des étudiant.e.s en formation initiale. Ce partenariat permet aux étudiant.e.s de développer à la fois leurs connaissances didactiques et leur capacité numérique en co-créant des ressources adaptées aux besoins des enseignant.e.s et des élèves en contexte franco-ontarien. L'étude s'inscrit ainsi dans une perspective de recherche collaborative (Desgagné, 2001) pour réduire l'écart entre la formation initiale et les besoins du terrain avec un souci particulier pour leurs besoins culturels et linguistiques.

Les questions de recherche qui orientent l'étude sont les suivantes : (1) comment la participation des étudiant.e.s en formation initiale à la co-création de ressources pédagogiques avec des enseignant.e.s en poste, répond-elle aux besoins spécifiques du terrain éducatif franco-ontarien ? (2) comment cette collaboration enrichit-elle à la fois la formation pédagogique et numérique des étudiant.e.s à la formation ?

*Intervenant
†Auteur correspondant: mcotnam@uottawa.ca

Corpus et méthodologie

Cette étude repose sur une méthodologie d'étude de cas exploratoire multiple (Roy, 2021), couvrant deux cours sur deux semestres académiques, soit un total de 18 semaines. L'échantillon comprend 57 étudiant.e.s-participant.e.s, dont 14 étudiant.e.s inscrits à un cours de didactique du français et 43 étudiant.e.s en didactique du numérique, en collaboration avec des enseignant.e.s d'écoles de langue française. Notre équipe de recherche est composée de deux chercheuses, chacune responsable de l'un des deux cours respectifs impliqués dans cette collecte de données.

La collecte de données repose sur plusieurs méthodes complémentaires : des observations participantes, des productions numériques des étudiant.e.s (vidéos réflexives, baladodiffusions, séquences pédagogiques) et des questionnaires administrés en début et fin de cours, permettant de mieux saisir le cheminement des étudiant.e.s et leur expérience de collaboration. Des entrevues semi-structurées avec les enseignant.e.s offrent également une perspective sur la collaboration, la pertinence des ressources et des pistes d'amélioration pour de futures recherches. Les analyses de données, toujours en cours, adoptent une approche thématique (Miles et al., 2020), afin d'explorer l'expérience de l'ensemble des acteurs, avec un accent particulier sur la co-construction de connaissances didactiques et numériques.

Discussion et apports attendus

Les premières analyses mettent en lumière à la fois les forces et les défis de cette collaboration. D'une part, elles révèlent un impact positif sur le développement des compétences des étudiant.e.s, qui ont bénéficié de l'expérience d'une co-création authentique, renforçant leur engagement avec la communauté minoritaire et leurs connaissances pédagogiques. Cependant, comme le souligne Jeannin et al. (2022), l'intégration de telles innovations requiert une grande flexibilité de la part des personnes enseignantes, notamment pour adapter les activités pédagogiques et gérer les imprévus. Dans cette étude, les professeures ont dû faire preuve de flexibilité pédagogique et se sont engagés dans des échanges continus avec les collaborateurs des écoles et leurs étudiant.e.s. De plus, certaines initiatives émergentes, telles que la participation des étudiant.e.s à l'évaluation de travaux d'élèves, illustrent une dynamique d'enrichissement mutuel des pratiques pédagogiques, mettant en lumière le potentiel transformateur de la collaboration sur le long terme (Jeannin et al., 2022).

Les résultats de l'étude offriront plusieurs pistes pour enrichir la formation initiale et continue des enseignant.e.s. D'abord, ils démontreront comment une approche collaborative soutient l'innovation pédagogique tout en tenant compte des spécificités culturelles et linguistiques locales. Ensuite, cette recherche mettra en lumière des modèles reproductibles de co-conception de ressources pédagogiques, susceptibles d'être adaptés à d'autres contextes éducatifs. Enfin, elle formulera des recommandations pratiques pour promouvoir la participation active des enseignant.e.s en poste dans la formation, en veillant à ce que les ressources co-créées répondent de manière pertinente aux besoins du terrain.

Conclusion

Cette recherche collaborative qui s'articule autour de la co-création de ressources pédagogiques se veut une réponse innovante aux défis posés par les inégalités numériques qui touchent le personnel enseignant à la formation et en poste en milieu francophone minoritaire en Ontario. Elle met en évidence l'importance de bâtir des partenariats durables entre les formateurs universitaires et les enseignant.e.s en poste, favorisant ainsi un transfert de savoirs qui enrichit les pratiques éducatives et soutient l'innovation.

En visant la création d'un écosystème éducatif équitable et inclusif, cette recherche contribue de manière significative au débat international sur l'avenir de l'éducation et de la formation. Grâce à son ancrage théorique critique et à ses retombées pratiques, elle offre des perspectives nouvelles et des modèles reproductibles pour d'autres contextes, apportant ainsi une contribution essentielle aux discussions lors du congrès de l'AREF.

Mots-Clés: recherche collaborative, formation enseignante, contexte linguistique minoritaire

Un dispositif entre recherche collaborative, accompagnement et formation professionnelle : conditions et effets d'un compagnonnage entre enseignants.

Claire Burdin * [1,2], Sylvie Grau *

[2,3]

[1] Centre de Recherche en éducation de Nantes (CREN) – Nantes Université – France
[2] INSPE Nantes – Nantes Université – France
[3] Centre de recherche en éducation de Nantes – Nantes Université – France

En France, la formation continue académique ne répond que partiellement aux besoins des agents scolaires et est construite sur un mode individuel alors qu'existent des effets positifs reconnus aux démarches de formation plus collégiales (CNESCO, 2021).
Dans l'académie de Nantes, à la suite de rencontres entre des militants de mouvements pédagogiques, un dispositif de visites mutuelles entre enseignants s'est mis en place avec, pour visées initiales, l'autoformation et l'enrichissement des pratiques professionnelles de classe. Ce dispositif a été appelé " compagnonnage ". Deux chercheures en sciences de l'éducation, l'une en didactique des mathématiques et l'autre en didactique professionnelle, sont associées au groupe pour accompagner la réflexivité des participants. Les visites mutuelles entre enseignants s'accompagnent d'échanges et d'écrits réflexifs sur les observations menées. Dans l'année, plusieurs regroupements avec les chercheures sont l'occasion de revenir sur l'expérience de compagnonnage, de partager des outils, des méthodes d'analyse de l'activité enseignante.

Nous proposons de répondre à **deux axes de questions dans cette communication : l'un sur la collaboration entre praticiens et chercheurs : Comment se positionnent-ils dans ce dispositif de compagnonnage ? Quelles places occupent les sujets mais aussi comment s'y articulent les savoirs scientifiques et les savoirs professionnels ? Et l'autre sur les effets formatifs de cette collaboration : quels effets sont observés ?**

Pour cela, nous analyserons d'une part les données issues de l'observation participante des chercheures mais aussi de l'analyse des interactions verbales (Filliettaz et al., 2021) des protagonistes lors des regroupements, et d'autre part, nous nous basons sur des entretiens d'autoconfrontation (Numa-Bocage, 2020; Theureau, 2003) réalisés à partir des traces des visites mutuelles (enregistrements vidéos ou écrits autour des visites).

Ces données sont analysées en croisant le cadre de l'apprentissage par problématisation (Fabre, 2006) et celui de la didactique professionnelle adapté à l'enseignement et particulièrement la

*Intervenant

démarche mobilisant l'analyse du langage pour comprendre l'activité (Vinatier, 2011).

Ces deux cadres s'intéressent aux savoirs en acte des professionnels, savoirs souvent non conscientisés. Ils permettent de reconstruire le problème, souvent inconscient, que les enseignants cherchent à résoudre en situation. La problématisation est à l'œuvre à travers les buts que l'enseignant se donne, les prises d'information qu'il effectue, ses actions, ses régulations, mais aussi, dimension plus conceptuelle, dans ses invariants opératoires appelés aussi principes tenus pour vrais, autrement dit dans les schèmes d'action qu'il mobilise en acte. Nous cherchons à accéder aux raisons et à identifier la nature des contraintes (identitaire, institutionnelle, relationnelle, médiative, cognitive et liée au potentiel d'apprentissage des élèves) qui pèsent sur l'activité des enseignants et qui sont mises en évidence dans les visites mutuelles et les phases de regroupement.

Ces cadres sont mobilisés pour outiller les praticiens lors de l'analyse de leur activité et de celle des autres compagnons mais aussi pour analyser les données recueillies sur l'activité de compagnonnage.

Pour le premier axe de question, les résultats mettent en évidence une complémentarité des places et des savoirs : les savoirs scientifiques vont venir éclairer les savoirs professionnels. En effet, lors des regroupements certains outils conceptuels sont partagés par les chercheures avec les professionnels en vue de l'analyse de leur activité. Les professionnels valident ou non les analyses proposées. Certaines méthodes d'accès à l'activité comme l'instruction au sosie, proposées par les chercheures sont expérimentées avec les enseignants pour accéder à leur activité. Certains savoirs viennent par ailleurs enrichir le cadre théorique par l'introduction de nouveaux outils ou concepts (l'entretien d'autoconfrontation aux écrits réflexifs ou le concept de potentiel d'apprentissage pour caractériser certaines contraintes de l'activité).

Concernant le deuxième axe de question relatif à ce que produit le dispositif, trois types d'effets sont perçus chez les enseignants (réflexifs, d'élargissement du pouvoir d'agir et relationnels).

Nous proposons dans cette communication de discuter ces résultats et d'envisager les limites et évolutions possibles de ce type de dispositif dans le paysage actuel de la formation continue en France.

Bibliographie

CNESCO. (2021). Préconisations pour améliorer la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation.

Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. Recherche et formation, 51, Article 51. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.511

Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C., & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. Savoirs, 56(2), 11-51. https://doi.org/10.3917/savo.056.0011

Numa-Bocage, L. (2020). L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle: L'EA-CDP. Phronesis, 9(3), 37-48.

Theureau, J. (2003). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique. Cahiers de l'INSEP, 34(1), 81-86. https://doi.org/10.3406/insep.2003.175
Vinatier, I. (2011). Analyse des échanges verbaux en situation comme élucidation de l'expérience

professionnelle des enseignants. In G. Le Meur & M. Hatano, Approches pour l'analyse des activités (Paris: L'Harmattan., p. 157-182).

Mots-Clés: Collaboration praticiens, chercheurs – Formation continue

Une recherche collaborative en formation d'enseignants : s'ajuster à l'activité scripturale et rédactionnelle des élèves

Pierre Laporte * [1], Alain Mouchet , Emmanuelle Maitre De Pembroke

[1] Université Paris Est Créteil, LIRTES, F-94009 Créteil – Alain Mouchet, Emmanuelle Maitre de Pembroke – France

Conseiller pédagogique de circonscription, nous sommes chargés, dans le cadre du Plan Français(1), de la formation continue des enseignants du premier degré en français. Nous intervenons en formation auprès d'un groupe d'enseignants en proposant une recherche collaborative (Morrissette, 2013) qui explore l'ajustement des gestes professionnels (Bucheton, 2009), langagiers et didactiques, dans les échanges qui accompagnent, en situation, le processus rédactionnel de leurs élèves. Dès lors, il s'agit de faire de la recherche avec les praticiens, pour comprendre et documenter leurs manières singulières de s'ajuster.
Au-delà de la mise en œuvre d'une recherche collaborative, nous rencontrons un défi important dans l'analyse et la transformation de l'activité des enseignants. En effet, l'ajustement des gestes professionnels en situation de classe se décline en décisions intuitives, prises souvent en situation de pression temporelle, si bien qu'elles relèvent, pour une part importante, de savoirs incorporés et de prises d'informations non conscientisées. En tant que tels, les ajustements des enseignants dans l'action ne se laissent pas appréhender aisément et se donnent comme autant de savoirs tacites, opaques pour le praticien lui-même.

A la croisée d'enjeux scientifiques et professionnels, un aspect original de notre recherche collaborative est de valoriser le recueil de l'expérience subjective des professeurs en situation d'enseignement de l'écriture, avec un double objectif : d'une part, comprendre finement les modalités d'ajustement mises en œuvre ; d'autre part, aider ces derniers à s'informer sur les dimensions pré réfléchies de leur pratique et transformer cette activité. Si les gestes d'ajustement des enseignants à l'activité scripturale et rédactionnelle des élèves constituent notre objet de recherche, nous cherchons à savoir dans quelle mesure l'explicitation de ces gestes peut devenir une ressource pour un collectif en formation et pour la transformation des pratiques.

Pour atteindre ces objectifs, nous mobilisons notamment la psychophénoménologie et la méthode associée de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2012), qui offrent un cadre théorique et méthodologique permettant à un sujet de recontacter l'expérience subjective de son action. Cette approche a par exemple permis à Maître de Pembroke (2018) d'explorer, avec cinq enseignants du premier degré, les différents niveaux de sens de leurs expériences d'ajustement à leurs élèves.

Notre recherche collaborative regroupe treize enseignants du premier degré, issus de trois écoles différentes. Nous concevons, mettons en œuvre et évaluons un dispositif qui articule des temps

*Intervenant

de recherche et de formation, inspiré du dispositif en spirale de Mouchet (2015) et des ateliers de professionnalisation de Faingold (2015). Des temps de formation permettent à ces enseignants de coconstruire des séances qu'ils mettent en œuvre dans leur classe. Des entretiens individuels d'explicitation leur permettent d'abord d'explorer les dimensions implicites des gestes didactiques et langagiers mis en œuvre. Lors du temps de formation suivant, en collectif, le verbatim de l'entretien est exploité et les contenus sont mis en débat. Les échanges sont retranscrits.

Lors d'un recueil exploratoire, nous avons effectué des entretiens d'explicitation individuels en présence du collectif de pairs. Nous avons identifié des moments de prise de conscience, par l'interviewé, de dimensions pré-réfléchies de ses gestes professionnels, particulièrement la dimension incarnée de nombreux actes, mais aussi des postures d'écoute sensible ou l'organisation de son agir selon des contenus perceptifs pré-réfléchis du langage corporel des élèves, conscientisés lors de l'entretien. Si de tels contenus singuliers circulent ensuite dans les échanges du collectif et semblent susciter des résonnances, la structuration du travail autour du verbatim pourrait permettre de favoriser la conceptualisation et la socialisation des savoirs d'expérience singuliers. Le calendrier de la mise en œuvre de la recherche nous permettra de présenter davantage de données au moment du colloque.

Les premiers résultats nous amènent à discuter plusieurs points. D'une part, l'objet de recherche ayant été défini et proposé par le chercheur dans un cadre de formation, la relation de collaboration avec les enseignants nécessite que ces derniers perçoivent un intérêt professionnel et une utilité formative à l'exploration de savoirs d'expérience implicites. La formalisation et la restitution des savoirs issus du dispositif semble donc être un enjeu important de la recherche, tant pour alimenter le dispositif en spirale de recherche et de formation que pour la recevabilité à plus long terme des résultats scientifiques.

D'autre part, nous sommes impliqués dans la recherche en tant que chercheur et formateur, chargé par l'institution de mettre en œuvre la formation. Nous serons contraints à une vigilance particulière dans la gestion de ces co-identités, quant à leurs implications possibles sur le déroulement de la recherche et sur ses résultats. Cette gestion participe de la vigilance éthique nécessaire à l'égard des enjeux de pouvoir que posent les rapports au savoir.

Enfin, notre recherche a des implications fortes quant à l'évaluation des effets de la recherche sur les praticiens, dont nous mesurons le sentiment d'efficacité personnel dans le domaine avant et après la recherche, sur la transformation de leur pratique et enfin sur l'amélioration des résultats des élèves.

Bibliographie :

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

Faingold, N. (2015). *Les ateliers de professionnalisation: Mettre au jour les compétences sous-jacentes à la pratique.* Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 6, 32-41.

Maitre de Pembroke, E. (2018). Gestes d'ajustement aux élèves: Acuité perceptive et écoute sensible dans la classe. *Recherches & éducations*, *HS*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5741

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, *25*(2), 35-49. https://doi.org/10.7202/1020820ar

Mouchet, A. (2015). L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective. *Recherche et formation*, *80*, pages ?. https://doi.org/10.4000/rechercheforma

Vermersch Pierre. (2012). *Explicitation et phénoménologie: Vers une psychophénoménologie.* Presses universitaires de France.

(1) https://eduscol.education.fr/1853/plan-de-formation-en-francais-premier-degre

Mots-Clés: Recherche collaborative, gestes d'ajustement, psychophénoménologie

Une recherche conception participative pour et avec un public d'étudiant·es avec TND (trouble neurodéveloppemental) : comment favoriser une participation encapacitante ?

Prisca Fenoglio *† [1]

[1] Université Claude Bernard Lyon 1 – UMR 5205 LIRIS – France

L'adaptation de la population étudiante aux contraintes de l'enseignement supérieur est exigeante en termes d'autonomie. Pour certains publics ayant des particularités individuelles telles que des troubles neurodéveloppementaux (TND) sans déficience intellectuelle (SDI) (trouble du spectre de l'autisme, trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, troubles du langage écrit, etc.) – un public à la fois spécifique et hétérogène – ces exigences peuvent faire obstacle à leur parcours dans le supérieur, voire engendrer des problèmes de santé mentale (Attwood, 2018). Aussi, l'objectif du projet AMI·ES (Application mobile pour l'inclusion des étudiant·es dans l'enseignement supérieur) est de développer une application mobile personnalisable permettant de faciliter, notamment, l'organisation, les interactions ou la compréhension des consignes pédagogiques de ces publics, et, dans une approche inclusive universelle, de tout autre public pouvant en avoir utilité. Cette application vise à accompagner leurs parcours, c'est-à-dire à soutenir leurs difficultés, mais aussi, dans une approche émancipatrice du numérique pour inclure (Collin *et al.*, 2022) à valoriser leurs forces et à favoriser leur agentivité. Elle sera conçue selon une méthode de recherche conception participative, préconisée par les travaux sur ces publics (Bourdon et al., 2022).

Au sein du projet AMI·ES, cette proposition, inscrite dans le thème 4 du congrès international de l'AREF relevant de la collaboration terrain-formation-recherche, vise à interroger le processus de recherche conception participative auprès de publics étudiants avec TND (SDI). En effet, cette approche, issue, en ce qui a trait aux technologies éducatives, de différents champs (éducation, design, environnements informatiques pour l'apprentissage humain, etc.), comporte une variété, voire une variabilité, d'éléments constitutifs (ex. Class et Schneider, 2013), ce qui laisse un champ d'interprétation large quant aux actions à mener. Par ailleurs, les publics concernés ont des particularités qui ont mené les travaux – particulièrement sur des publics scolaires, certains avec déficience intellectuelle – à interroger la manière d'adapter au mieux ces approches à leur fonctionnement, par exemple en prenant en compte leur écosystème (Bourdon et al., 2022), ou, dans une approche encapacitante de l'inclusion, leurs forces et leurs appétences (Aubineau, 2019). A propos de publics autistes adultes, Ménard (2024) propose une analyse critique des rapports de pouvoir impliqués dans ces processus participatifs, qui peuvent mener des personnes " neurotypiques " à proposer leurs propres cadres (scientifiques) et catégories – tout en ayant parfois des représentations erronées sur ces publics – pour collecter des informations visant à produire des

*Intervenant

†Auteur correspondant: prisca.fenoglio@univ-lyon1.fr

solutions, outils ou formations correspondant à leurs projets initiaux. La chercheuse suggère de partir, au cours d'ateliers participatifs, des savoirs expérientiels de ces publics pour les impliquer dans la problématisation des questions de recherche plutôt que dans la recherche de solutions. Dans ce contexte, nous nous demandons comment, avec quels outils et quels objectifs, conduire une recherche conception participative réflexive pour et impliquant un public d'étudiant·es avec TND.

Une première série d'ateliers de conception participative (hiver 2025) vise à identifier quels types d'accompagnement l'application issue du projet AMI·ES devra être en mesure de proposer, que ce soit en terme de soutien à des difficultés ou de valorisation de forces. Ces ateliers impliqueront des personnes étudiantes touchées par des problématiques relevant des TND sans toutefois qu'elles aient à déclarer un diagnostic à ce propos. Nous aurons par ailleurs en amont consulté des personnes dont l'activité professionnelle ou associative concerne ces problématiques (professionnels des services d'accompagnement des étudiants en situation de handicap, membres d'associations, d'Instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques, chercheur·es, etc.). Tout en ayant conscience du cadre déjà établi de ce projet (développer une solution mobile pour accompagner les parcours dans le supérieur), nous souhaitons que les personnes avec TND impliquées dans le projet puissent choisir les contenus prioritaires à traiter et les modalités de ces ateliers. Dans cette mesure, nous pensons leur proposer plusieurs entrées thématiques (ex. défis, forces, valorisation de l'entraide, etc.) et supports (ex. supports oraux, écrits, outils visuels, si possibles interactifs). Nous adopterons une posture d'observation participante. Avec leur accord, nous enregistrerons les échanges (format audio), qui seront analysés par le biais de l'analyse de contenu et de discours, et dont des extraits illustratifs seront retranscrits, nous prendrons des photos des productions, et des notes d'observation ethnographique. Notre objectif est d'observer (1) comment le public s'empare de la conception des ateliers (2) en quoi ces ateliers nous mènent à (ré)ajuster, grâce aux apports de leurs savoirs expérientiels, les catégories/entrées proposées à partir de la littérature scientifique et des personnes professionnelles consultées. En somme, nous souhaitons examiner en quoi ces ateliers permettent une participation encapacitante de ce public par l'apport de leurs savoirs expérientiels. Nous proposons de faire état de nos premiers résultats lors du colloque de l'AREF en juillet 2025.

Bibliographie

Attwood, T. (2018). Le syndrome d'Asperger : Guide complet. DeBoeck Supérieur.

Aubineau, M. (2019). Inclusion scolaire et empowerment des adolescents avec syndrome d'Asperger : écoutons-les !. La participation dans les politiques sociales et médico-sociales, LABERS (EA 3149 –UBO) et RT6 de l'Association française de sociologie, Oct 2018, Brest, France. https://hal.science/hal-02075470/document

Bourdon, P. (dir.) (2022). Autisme et usages du numérique en éducation. INSHEA.

Class, B. et Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Éducation : Vers une nouvelle approche ? Frantice.net, 7, 5-16. https://archive-ouverte.unige.ch//unige:34459

Collin, S., Denouël, J., Guichon, N. et Schneider, É. (2022). *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques.* Presse des Mines.
Ménard, M. (2024). Vers un médium " problématisant " : le savoir d'expérience autistique comme praxis transformatrice en design. Sciences du Design, 19(1), 60-78. https://doi.org/10.3917/sdd.019.0060

Mots-Clés: Recherche conception participative, inclusion, enseignement supérieur

Vers une éducation au changement climatique : co-construction et collaboration entre enseignants et chercheurs

Nina Asloum * [1,2], Jean-Pierre Del Corso * † [2,3]

[1] Education, Formation, Travail, Savoirs – Minisère de l'agriculture et de l'alimentation – France
[2] École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole de Toulouse-Auzeville – Ministère de l'alimentation de l'agriculture et de la pêche – France
[3] Laboratoire d'Etude et de Recherche sur l'Economie, les Politiques et les Systèmes Sociaux – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

Le dispositif LéA " Le défi du changement climatique " (DEFICLIM), affilié à l'Ifé, est une recherche collaborative récente. Ce projet rassemble huit enseignants de diverses disciplines de l'enseignement agricole et une équipe de cinq enseignants-chercheurs, comprenant deux économistes, un spécialiste en biologie et écologie, et deux en sciences de l'éducation de l'École nationale supérieure de formation agricole, sous l'égide de l'Unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS).

Face à l'urgence climatique mondiale, aborder la question du changement climatique à l'école représente un enjeu éducatif majeur. L'éducation sur ce sujet se confronte à de nombreux défis, notamment en raison de la complexité des dimensions scientifiques et sociétales qu'elle implique. Les incertitudes socio-scientifiques posent des difficultés épistémologiques, méthodologiques et didactiques auxquels les enseignants doivent faire face lorsqu'ils abordent ces questions avec leurs élèves. Bien que progressivement intégrée dans les programmes de l'enseignement agricole, cette thématique n'est pas toujours solidement adossée à des savoirs clairement identifiés. Son enseignement suppose non seulement une actualisation des connaissances dispensées, et également un renouvellement des pratiques didactiques et pédagogiques.

Pour répondre à ce constat, nous avons mis en place un dispositif de recherche que nous qualifions de collaboratif. La dimension collaborative repose principalement sur la prise en compte des besoins du terrain par les chercheurs dans la définition des objets de recherche, ainsi que sur la diffusion partagée des résultats. Ce modèle s'inscrit dans le cadre de la recherche orientée vers la conception (ROC) qui "vise l'explication d'un savoir-faire lié à un aspect de la pratique professionnelle et de médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique " (Morrissette, 2013). Il s'agit de créer des espaces épistémologiques, théoriques, méthodologiques et heuristique où chaque acteur contribue à la co-construction des connaissances permettant ainsi le développement professionnel (Desgagné et Bednarz, 2005; Morrissette 2013, Asloum et al, 2022).

Le modèle de recherche s'appuie sur trois principes définis par Desgagné (1997) :

*Intervenant
†Auteur correspondant: jean-pierre.del-corso@ensfea.fr

- La co-situation, qui consiste à définir un projet collectif en précisant les rôles, attentes réciproques et modalités de mise en œuvre ;
- La coopération, qui permet une analyse coopérative de l'objet d'étude ;
- La coproduction, qui valide les analyses et facilite la diffusion des résultats.

La définition d'un projet commun doit répondre aux préoccupations des chercheurs et des praticiens, tout en assurant une articulation entre les deux. Ce principe de " double vraisemblance ", inspiré par Dubet (1994) et repris par Pépin et Desgagné (2017), est essentiel. Cependant, la construction de la co-situation et la définition du projet collectif soulèvent de nombreuses questions et défis.

Nos objectifs de recherche sont de repérer les principaux obstacles épistémologiques, méthodologiques et didactiques auxquels les équipes éducatives sont confrontées lorsqu'elles abordent cette thématique avec leurs élèves. Nous cherchons également à recenser les ressources disciplinaires, pédagogiques, organisationnelles et institutionnelles susceptibles d'être mobilisées pour surmonter ces difficultés, en vue de développer un modèle interprétatif sur la faisabilité de l'enseignement du changement climatique. Nous nous appuyons sur le concept de " curriculum possible " (Lange et Martinand, 2010), développé en collaboration avec les enseignants et les chercheurs, et appliqué à l'échelle de trois établissements pour aborder les enjeux climatiques et les contenus associés. Les curricula sont examinés tout au long du processus de recherche.
Dans cette communication, nous mettons l'accent sur les conditions de mise en œuvre et les implications méthodologiques nécessaires à la définition de la co-situation et du projet collectif. Nous éclairons les contributions des différents acteurs, tout en soulignant l'importance de l'activité collaborative entre la recherche et l'enseignement pour la réalisation conjointe du projet.
Bibliographie

Asloum, N., Veyrac, H., Murillo, A., & Blanc, J. (2022). La conception de vidéoformation pour les proviseurs adjoints dans une approche collaborative inscrite dans un LéA. *Éducation et didactique*, (16-1), 103-117.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience.* Éditions du Seuil.

Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche " avec " plutôt que " sur " les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 371-393. https://doi.org/10.7202/031921ar

Lange, J-M. et Martinand, J-L. (2010). Education au développement durable et éducation scientifique : Repères pour un curriculum. In A. Hasni et J. Lebeaume (dir) " Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technique " (pp 125-154). Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à

la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, *25* (2), 35-49. https://doi.org/10.7202/1020820ar

Pepin, M., & Desgagné, S. (2017). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : retour sur la démarche de coconstruction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire. *Phronesis*, *6* (1-2), 126-139. https://doi.org/10.7202/1040223ar

Mots-Clés: Recherche collaborative, éducation au changement climatique, co, construction.

” Tous chercheurs ! " : mieux cerner l’imaginaire des enseignants préscolaires et primaires en matière de recherche pour répondre aux enjeux de la RFIE

Sandra Hennay * [1]

[1] HENNAY Sandra – Belgique

S’il est vrai que les recherches "partenariales participatives" (Bonny 2015; 2017) associant des praticiens et des chercheurs se sont multipliées ces vingt dernières années, elles n’en restent pas moins complexes à mettre en place: recruter des enseignants sur base volontaire (Hebert et alii 2017, 103), les fidéliser sur le temps plus ou moins long de la recherche, déployer sur le terrain des classes les outils de la recherche de façon à garantir leur validité continuent d’être autant de défis. Sur base de notre expérience de formatrice d’enseignant.s du fondamental et d’enseignante-chercheuse, impliquée à plusieurs reprises dans la coordination de recherches collaboratives, il nous est apparu que la première difficulté portait sur la compréhension par les praticiens des attentes et des contraintes qu’impliquait une recherche même si celle-ci est mise en œuvre selon les termes de l’éco-collaboration (Lessard et alii 2017) dont le maître mot est l’adaptation à la vie de la classe.
La recherche menée sur le terrain de l’école prend pourtant une dimension nouvelle dans le cadre de la RFIE (2019) et de la mastérisation de la formation des enseignants. En effet, celui-ci prévoit le renforcement de la formation "à" et "par" la recherche en éducation et en didactique et rebat les cartes du travail de fin d’études appelé à prendre désormais la forme d’un mémoire de certification 7, avec des attendus en termes de production de connaissances. Le paradigme du praticien-réflexif se voit ainsi complété par le paradigme du "praticien-chercheur" (Saint-Martin 2019). Ce renforcement n’est pas sans conséquence sur les acteurs de l’école puisqu’il est prévu que ces recherches soient menées dans les établissements scolaires désormais enjoints de laisser *"dans le cadre du stage, un temps d’expérimentation mis à la disposition de l’étudiant pour développer des pratiques innovantes"*. La classe devient donc un "laboratoire" pour les recherches des aspirants enseignants tandis que les MDS se voient, par-devers eux, imposer indirectement un nouveau rôle, celui d’accompagner les stagiaires dans la mise en place de leur dispositif et, *de facto,* de faire en sorte que les conditions minimales de réalisation de la recherche puissent être rencontrées. Outre que la formation des enseignants en fonction ne les y a pas pleinement préparés, tenir ce rôle présuppose que ces derniers soient à tout le moins conscients des enjeux qui animent une recherche et des conditions minimales nécessaires à sa validité.

Or, c’est à la fois un lieu commun et un objet d’étude documenté: les enseignants ont du mal à incorporer les données de la recherche scientifique et à les mobiliser comme ressources à leur enseignement. Plus encore, ils lui témoignent de la défiance, le monde de la recherche

*Intervenant

(Anwaruddin 2015; Richard & Belanger 2017) étant perçu comme déconnecté des contextes réels d'apprentissages et mobilisant des scénarii inadaptés aux pratiques du quotidien (Goigoux & Cèbe 2009). Est-il dès lors raisonnable d'espérer une opérationnalisation positive de la recherche dans un milieu qui ne lui est pas favorable voire lui témoigne du scepticisme ? Comment faire évoluer ces *a priori* ? Le fait de mieux comprendre les méthodes, les enjeux de la recherche et le métier du chercheur pourrait-il les aider à transformer leur regard sur la recherche et donc à accueillir les étudiants-chercheurs avec une attitude et des gestes plus adéquats. C'est l'objectif de la recherche "Tous chercheurs !" qui s'efforce dans une approche qualitative de répondre à la question suivante: la participation à une recherche collaborative associant des praticiens et des enseignants-chercheurs de HE, s'attachant à rendre transparents et explicites auprès des praticiens les enjeux, les méthodes et les étapes de la recherche à laquelle ils sont en train de participer, permet-elle à ces derniers de développer des compétences professionnelles en matière de recherche. Il s'agit donc d'une méta-recherche dans la mesure où elle intervient dans une première recherche partenariale entre des formateurs de la HE et des enseignants du fondamental autour de l'éducation aux médias et de son implémentation dans les nouveaux référentiels du Tronc commun. L'enjeu est d'adopter le point de vue de l'enseignant et de voir dans quelle mesure, en posant des gestes de chercheurs, explicités comme tels, son regard se transforme tandis qu'il acquiert de nouvelles compétences.

La première partie de cette recherche, lancée en septembre 2024 et prévue sur deux années académiques, est de nature exploratoire et consiste au travers d'entretiens semi-directifs à mieux comprendre comment les praticiens se représentent la recherche et le métier de chercheur en éducation et quelles sont les origines de ces représentations. Ce sont les premiers résultats de cette enquête exploratoire dont les éléments seront traités selon les modalités d'une double analyse thématique et discursive que nous nous proposons de présenter dans le cadre du colloque de l'AREF.

Bibliographie

Albarello, L (2003). Introduction. Devenir praticien-chercheur. De Boeck Supérieur, pp. 13-14.

Anwaruddin, S. M. (2015). Teachers' Engagement with Educational Research: Toward a Conceptual Framework for Locally-Based Interpretive Communities. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 40. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1776

Bonny, Y. (2015). Les recherches partenariales participatives: ce que chercher veut dire. In : Les chercheurs ignorants (sous la dir.). Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance (pp. 36-42). Paris: Presses de l'EHESP.

Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives: éléments d'analyse et de typologie. A. Gillet & D.-G. Tremblay, Recherches partenariales et collaboratives (pp. 25-44). Rennes: PUR.

Chaudet, V. (2017). Conséquences épistémologiques de la formation à la recherche sur la personne du chercheur et la posture de l'enseignant. Forum, Numéro Hors-série. pp. 90-95. https://doi.org/10.3917/forum.hs01.0090.

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement", *Éducation et didactique* (En ligne), 11-3 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 01 mars 2024. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.28

Goigoux, R., Cèbe, S. (2009, juin) Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confron-

tés aux difficultés d'apprentissage des élèves. (Conférence). Nantes, France. halshs-00936348
Hébert, Loyé, Frenette, Gendron, Mélançon, Simard (2017). Les défis d'une recherche commanditée sur le thème de la persévérance scolaire. Dans P. Beaupré, R. Laroui, M.-H. Hébert. Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche. Freins et leviers. (pp. 95-108). Québec: PUQ.

Mots-Clés: Masterisation de formation initiale, recherches partenariales, praticiens, enseignants, chercheurs, Haute Ecole

Autres

Arrêter ses études sans arrêter les études : récit du vécu d'étudiants universitaires s'étant réorientés

Samuel Nemerlin * [1], Victoria Alegre San Millan [2], Lisa Marée [3], Marianne Poumay [2]

[1] Université de Liège – Belgique
[2] Universite de Liege – Belgique
[3] Universite de Liege – Belgique

S'intégrer au monde universitaire est une mission complexe. D'après l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), en moyenne, un tiers des étudiants abandonne les études supérieures lors du premier cycle (Bargmann et al., 2022). Pourtant, assez peu d'intérêt est accordé à la problématique de la réorientation dans l'enseignement supérieur et les études portant sur le sujet visent presqu'exclusivement les étudiants en fin de première année (Zaffran & Aigle, 2020). La priorité est davantage mise sur l'accompagnement des étudiants avec pour but de maintenir ceux-ci dans leur cursus. Cependant, dans le cas où l'étudiant ne se sentirait plus à sa place, se réorienter permet d'éviter un potentiel départ de l'enseignement supérieur qui pourrait être synonyme d'échec pour celui-ci qui peut déjà avoir parfois consacré plusieurs années à ses études. Wrosch et ses collègues (2003a) soulignent qu'en l'absence de redéfinition d'un nouvel objectif, l'abandon du précédent peut placer l'individu dans une situation de détresse. La réorientation présenterait alors un double bénéfice : d'une part, elle permet à l'étudiant de sortir d'un programme d'études inadapté, source d'anxiété (Boudrenghien et al., 2012) et, d'autre part, elle permettrait d'assurer un retour sur investissement pour la société en permettant à l'étudiant d'obtenir un diplôme, faisant de lui un élément qualifié disponible sur le marché de l'emploi (Dubet, 1994). Définie comme la succession de deux phases inspirées des travaux de Wrosch et ses associés (2003b), la phase de désengagement et la phase de réengagement, la réorientation s'apparente ainsi à une forme de persévérance dans les études.
Toutefois, prendre une telle décision n'est pas chose aisée, particulièrement lorsque l'étudiant est englué depuis plusieurs années dans ses études. C'est sur ce profil d'étudiants que se centre la présente communication. Pour ce faire, nous avons porté notre attention sur ces étudiants spécifiques, afin de mieux comprendre comment ceux-ci sont parvenus à prendre la décision de quitter le cursus universitaire dans lequel ils s'étaient initialement inscrits pour ensuite se réinscrire dans un nouveau cursus de l'enseignement supérieur, universitaire ou non, dans lequel ils sont aujourd'hui positivement engagés. Plusieurs questions ont guidé cette recherche à visée exploratoire : quels ont été les événements qui ont précipité ou retardé leur décision ? Comment leur motivation et la qualité de leurs relations ont-elles évolué au cours de leur parcours ? Comment sont-ils parvenus à choisir le cursus vers lequel ils allaient se tourner une fois la décision de se réorienter actée ?

*Intervenant

Afin d'atteindre l'objectif fixé et de répondre aux interrogations qu'il soulève, nous avons décidé de mener deux entretiens auprès de douze participants, tous s'étant, à l'origine, inscrits dans un cursus universitaire. Six d'entre eux ont pris la décision de se réorienter vers l'enseignement universitaire tandis que les six autres se sont tournés vers l'enseignement supérieur non universitaire. La première rencontre, sous la forme d'un entretien narratif, avait pour objectif de récolter quelques informations contextuelles sur le participant et de lui permettre de raconter l'entièreté de son parcours académique depuis sa première année universitaire. Pour faciliter cette démarche de mise en mots du vécu, un schéma représentant l'évolution de la motivation de l'étudiant et de la qualité de ses relations sur cette période temporelle a été réalisé par celui-ci en amont de l'entrevue. Notre volonté de traiter ces deux aspects fait écho aux travaux de Tinto (1975, 2017) qui a mis en évidence l'importance des intégrations académiques et sociales de l'étudiant comme déterminants de l'intention de persévérer de ce dernier. Un second entretien, semi-dirigé, a ensuite été mené à une semaine d'intervalle du premier afin de pouvoir réinterroger nos participants sur différents éléments mentionnés lors du premier entretien.

À travers leur récit, nos participants ont fait part des difficultés qu'ils ont rencontrées à différents moments de leur parcours. Le rôle de l'échec et des proches dans la prise de décision, les contraintes et motivations derrière les choix posés ainsi que la survenue d'un événement marquant que nous avons qualifié de pivot occupent une place centrale dans le récit des étudiants interrogés. Ces éléments seront détaillés à l'occasion de cette communication. Il ressort notamment de ces récits la nécessité de sensibiliser les proches quant à l'influence et la pression qu'ils peuvent exercer sur l'étudiant ainsi que d'améliorer la communication autour du statut de finançabilité et l'accompagnement dans la réorientation, particulièrement en cas de perte de ce statut.

Bibliographie

Bargmann, C., Thiele, L., & Kauffeld, S. (2022). Motivation matters : Predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *Higher Education, 83*(4), 845-861. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6

Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, É. (2012). Unattainable educational goals : disengagement, reengagment with alternative goals, and consequences for subjective well-being. *Revue européenne de psychologie appliquée, 62,* 147-159. https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.04.002

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, *35*(4), 511-532. https://doi.org/10.2307/3322182

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education : a theoretical synthesis of recent research. *Review of edcational research, 45*(1), 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student success, 8*(2), 1-8. https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2

Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003a). Adaptive self-regulation of unattainable goals : goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and social psychology bulletin, 29*(2), 1494-1508. https://doi.org/10.1177/0146167203256921

Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003b). The importance of goal disengagement in self-regulation : when giving up is beneficial. *Self and identity, 2*(1), 1-20. https://doi.org/10.1080/15298860309021

Zaffran, J., & Aigle, M. (2020). Qui décroche de l'université : Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine. *Revue de l'OFCE, 167*, 5-41. https://doi.org/10.3917/reof.167.0005

Mots-Clés: Réorientation, transition, persévérance, enseignement supérieur

Bien-être et engagement académique : analyse du rôle de la flexibilité psychologique en contexte universitaire

Coralie Manzoni *† [1], Mikaël De Clercq‡ [1], Liesje Coertjens§

[1] Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, lÉducation et la Formation – Belgique

Beaucoup d'étudiant·es éprouvent des difficultés durant la 1re année de l'enseignement supérieur (Annoot et al., 2019 ; De Clercq et al.,2023). Comprendre les facteurs qui promeuvent la réussite est important, car les difficultés génèrent de nombreux échecs. Dès lors, la thématique de la transition a été examinée au niveau des caractéristiques personnelles (Dupont et al., 2015 ; Annoot et al., 2019 ; De Clercq et al.,2023) et motivationnelles (Dupont et al., 2015 ; De Clercq et al.,2023).

De récentes recherches insistent sur l'importance grandissante d'étendre le questionnement de la réussite en se souciant du bien-être des étudiant·e·s dans l'enseignement supérieur comme facteur de réussite (Hailikari et al., 2022 ; Asikainen & Katajavuori, 2021). Bien qu'il y ait de nombreux appels pour plus de recherches sur le bien-être, les recherches actuelles restent limitées (Hailikari et al., 2022). Toutefois, un facteur de soutien du bien-être émerge des récentes recherches dans le domaine : la flexibilité psychologique. La flexibilité psychologique, par définition, décrit la capacité des personnes à diriger leur attention et leur comportement de manière flexible en présence de pensées et de sentiments négatifs, lorsque des émotions fortes ont tendance à rigidifier les processus et comportements attentionnels (Hailikari et al., 2022). Bien que prometteuses, les recherches actuelles ne suffisent pas à comprendre avec précision son rôle sur la réussite. En outre, les analyses de ce concept sur les performances des étudiant·e·s en transition sont inexistantes dans des contextes francophones.

Par conséquent, cette présentation vise à analyser les effets de la flexibilité psychologique sur le bien-être et la réussite étudiante quand elle est intégrée au processus de transition et de réussite dans l'enseignement supérieur. De Clercq et al. (2023) distinguent trois catégories de variable qui composent ce processus : l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement.

L'échantillon de cette étude est composé de 772 étudiant·es en 1re année. Tou·tes les étudiant·es ont complété un questionnaire mesurant leur environnement social, leurs croyances motivationnelles, leur engagement, leur flexibilité psychologique et leur bien-être. Les données récoltées ont été analysées par le biais d'une modélisation par équations structurelles. Les résultats montrent que la flexibilité psychologique entretient plusieurs liens positifs sur les étudiant·e·s. Effectivement, la flexibilité psychologique serait liée à la réduction de la pression émotionnelle aux études,

*Intervenant
†Auteur correspondant: coralie.manzoni@uclouvain.be
‡Auteur correspondant: mikael.declercq@uclouvain.be
§Auteur correspondant: liesje.coertjens@uclouvain.be

à l'amélioration l'environnement social, ainsi qu'à la diminution du stress ressenti. Elle serait également liée à l'augmentation de l'engagement cognitif et indirectement l'engagement comportemental.

La présentation exposera le modèle décrivant le processus de transition vers l'enseignement supérieur issu des résultats de l'étude. Elle discutera également du rôle de la flexibilité psychologique et de la façon de la promouvoir dans l'enseignement supérieur. Dans cette optique, de premières réflexions sur la création d'un module de soutien à la flexibilité psychologique issus de récent travaux dans le domaine (Asikainen & Katajavuori, 2021 ; Hailikari et al., 2022) sera explicité. La présentation se terminera par une discussion sur la plus-value de l'intégration de la flexibilité psychologique dans notre compréhension du processus de transition vers l'enseignement supérieur.

Bibliographie :

- Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T. & Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives.* Paris. Cnesco.

- Asikainen, H., & Katajavuori, N. (2021). Development of a Web-Based Intervention Course to Promote Students' Well-Being and Studying in Universities : Protocol for 15 an Experimental Study Design. *JMIR Research Protocols*, 10(3), e23613. https://doi.org/10.2196/23613

- De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, F., & Frenay, M. (2021). *La transition vers l'enseignement supérieur : Comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année.* : Bruxelles : Peter Lang

- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, *191*, 105-136. https://doi.org/10.4000/rfp.4770
- Telle Hailikari, Juha Nieminen & Henna Asikainen (2022) The ability of psychological flexibility to predict study success and its relations to cognitive attributional strategies and academic emotions, *Educational Psychology*, 42:5, 626-643, DOI: 10.1080/01443410.2022.2059652

Mots-Clés: flexibilité psychologique, dispositif d'accompagnement, performance académique.

Concrétiser ou renoncer ? Le choix des filles de poursuivre ou non les mathématiques dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles

Doriane Jaegers * [1], Hassan Benyekhlef† [2]

[1] Université de Liège – Belgique
[2] Universite de Liege – Belgique

Depuis une trentaine d'années, les filles assurent la croissance de la population estudiantine de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Cependant, leur sous-représentation dans les champs STIM (acronyme de Sciences, Technologie, Ingénierie et Mathématiques) est source de préoccupation. Si elles sont présentes dans le secteur des sciences de la santé, elles restent encore largement minoritaires dans les champs mobilisant intensivement les mathématiques (Makarova et al. 2019 ; Wang & Degol, 2017). Or, dans nos sociétés contemporaines, les mathématiques jouent un rôle majeur dans les processus d'orientation vers les filières prestigieuses et porteuses d'emplois bien rémunérés (OCDÉ, 2017 ; Watt et al., 2017).
Pour mieux comprendre le phénomène d'orientation sexuée dans les études supérieures, de nombreuses recherches quantitatives (Auteur, 2021 ; Watt et al., 2012) se sont emparées du modèle théorique de l'*expectancy-value* (actualisé en 2020 par Eccles & Wigfield) pour distinguer les variables agissantes. De manière générale, deux sources d'influence majeures sont pointées : les influences internes liées aux processus motivationnels et les influences externes liées aux contextes socio-culturels. Même si certains constats se rejoignent, les résultats varient selon les systèmes éducatifs étudiés (Watt et al., 2012). Pour la FW-B, les recherches menées par (Auteur) et ses collaborateurs ont d'abord permis de distinguer l'importance de la perception de soi, du sentiment d'efficacité et de l'utilité des mathématiques pour l'orientation des jeunes aux études et carrières mathématiques (Auteur, 2020a). D'un point de vue contextuel, elles ont aussi mis en évidence l'importance de certaines pratiques pédagogiques comme l'activation cognitive, le fait de promouvoir un enseignement pertinent et de limiter les attentes négatives de l'enseignant (Auteur, 2020b ; Auteur, 2020c). Le rôle clé joué par le volume horaire consacré aux mathématiques dans l'enseignement secondaire a également été souligné (Auteur, 2020a ; Auteur, 2020b) : les élèves qui fréquentent les cours avancés de mathématiques ont environ deux fois plus de chances d'aspirer à des études mathématiques. De plus, les analyses soutiennent que la division sexuée dans les aspirations aux études à forte composante mathématique est exacerbée dans les cours intensifs de mathématiques : si les garçons inscrits dans les cours à faible volume horaire ont deux fois plus de chances que les filles d'y aspirer, ils ont près de quatre fois plus de chances lorsqu'ils fréquentent les cours à fort volume horaire (6 heures hebdomadaires minimum). À l'entrée de l'enseignement supérieur, les mathématiques semblent donc constituer un frein dans les choix d'orientation des filles alors qu'en secondaire, elles sont présentes dans les cours intensifs

*Intervenant
†Auteur correspondant: Hassan.Benyekhlef@uliege.be

de mathématiques. Si l'on souhaite comprendre pleinement les aspirations des jeunes dans ce domaine, il convient donc de prêter attention à cette spécialisation déterminante. S'intéresser aux mécanismes qui déterminent ce choix, mais aussi et surtout aux vécus des élèves, et en particulier des filles, au sein de cette option permet d'affiner la compréhension du processus d'orientation vers les études à forte composante mathématique.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche. Concrètement, elle s'intéresse aux aspirations aux études supérieures des filles qui, au grade 12 de l'enseignement secondaire, ont choisi un cours intensif de mathématiques (6 heures hebdomadaires min.). En menant une approche qualitative, l'objectif poursuivi est de comprendre, à travers des entretiens compréhensifs, les raisons pour lesquelles vingt jeunes filles, sur le point de terminer leur parcours secondaire, envisagent ou non de poursuivre vers des filières à forte composante mathématique dans l'enseignement supérieur.
Les résultats appuient certains constats issus des recherches quantitatives menées en FW-B (Auteur, 2021) et approfondissent la compréhension du phénomène en apportant des éclairages nouveaux. Si l'ensemble des filles interrogées témoignent de difficultés soudaines liées à la complexification de la matière et de pratiques qui les confrontent régulièrement à des situations de défis, leurs réactions face à ce vécu dans les cours intensifs de mathématiques diffèrent néanmoins. Celles qui choisissent de poursuivre la voie des mathématiques dans le supérieur font part d'un attachement profond pour la matière et leur persévérance repose sur un concept de soi favorable et une solide confiance en leurs capacités. Les défis intellectuels proposés par les enseignants sont appréciés et le sens des mathématiques est trouvé dans l'essence même de la matière. À l'inverse, les filles qui renoncent aux mathématiques témoignent d'une motivation initiale plus utilitaire, d'un intérêt moindre et vivent les difficultés avec davantage d'anxiété, ce qui les pousse à reconsidérer leur orientation vers les mathématiques.

Mots-Clés: genre, orientation scolaire, mathématiques

Connaître et comprendre les pratiques pédagogiques d'inspiration Montessori dans l'école maternelle publique française

Chrystel Huard * [1]

[1] Gutierrez – Université Paris Nanterre : EA1589, Gutierrez – Université Paris NanterreCREFBâtiment C, 2e étage200, avenue de la République92001 Nanterre Cedex, France

Au début des années 2010, la pédagogie Montessori a connu un développement significatif dans l'école maternelle publique française, se constituant en un mouvement inédit (Huard, 2018). Contre la primarisation de l'école maternelle (Leroy, 2020a), les enseignants qui s'y engagent cherchent à mieux tenir compte des besoins de développement du jeune enfant, tout en conciliant apprentissages individuels et réussite de tous. Cependant, les pratiques pédagogiques d'inspiration Montessori mises en œuvre dans les classes restent mal connues, seuls quelques travaux s'accordent sur leur variation (Kolly, 2018a ; Leroy & Lescouarch 2019). Notre thèse avait pour objet de connaitre et de comprendre ces pratiques. Notre travail s'est organisé selon trois axes visant à : 1. recenser puis décrire des pratiques d'inspiration Montessori en vigueur dans des classes maternelles publiques françaises(1) pour mieux les connaitre (visée descriptive) ; 2. identifier différents degrés d'intégration de la pédagogie Montessori chez les enseignants étudiés (visée classificatoire) en référence à la pédagogie de Maria Montessori ; 3. chercher à comprendre les raisons qui expliquent ces différences de degrés d'intégration, en interrogeant les enseignants sur leurs choix (visée compréhensive).
Partant des principes fondamentaux en référence au courant orthodoxe de la pédagogie Montessori, nous avons construit une grille de classification des pratiques, qui nous a permis d'identifier cinq types de fonctionnement. Une enquête de terrain auprès d'un échantillon diversifié d'enseignants a ensuite consisté à décrire les pratiques, à partir d'observations directes filmées dans dix classes maternelles situées en Savoie et en Haute-Savoie, entre 2022 et 2023. Puis, pour comprendre ce qui pouvait expliquer les écarts de pratiques entre enseignants s'inspirant d'une même pédagogie, des enregistrements vidéo réalisés lors des observations, sur des temps où les élèves étaient placés en ateliers Montessori, ont ensuite été soumis aux enseignants au cours d'entretiens d'autoconfrontation simples (Theureau, 2004), mobilisant l'activité enseignante comme cadre de référence (Ria, 2017).

Dans le cadre de cette communication, nous proposons de retracer notre construction méthodologique et d'exposer les résultats de notre thèse. Le travail descriptif permet d'abord de rendre compte du positionnement de chacun des enseignants de notre enquête selon le degré d'intégration de la pédagogie Montessori dans leur pratique. L'analyse des pratiques enseignantes, en référence aux pratiques montessoriennes orthodoxes, permet ensuite d'identifier celles qui sont couramment adoptées, partiellement adoptées, voire rejetées. On constate ainsi que les classes observées sont très différentes des classes " ordinaires " dans l'aménagement de l'espace. La relation éducative

*Intervenant

entre élèves et enseignants y est modifiée, conformément à certains principes montessoriens. En revanche, d'autres principes de la pédagogie Montessori sont plus diversement adoptés. Ainsi, le matériel Montessori ou l'organisation du temps peuvent résulter d'une adaptation aux contraintes institutionnelles, parfois aussi d'un choix de l'enseignant. Concernant les facteurs explicatifs des différents degrés d'adoption de la pédagogie Montessori, l'analyse des discours des enseignants a mis au jour un lien fort entre leur formation à la pédagogie Montessori et leur degré de pratique. Il a aussi révélé des choix de pratiques très liés à la manière dont les enseignants résolvaient quatre dilemmes professionnels spécifiques à la pédagogie Montessori dans l'école publique que nous avons identifiés. 1. Le dilemme du libre choix (laisser le choix de l'activité ou lui proposer des activités) ; 2. Le dilemme de la liberté de déplacement (permettre à l'enfant d'évoluer librement dans la classe ou réguler ses déplacements) ; 3. Le dilemme de la non-intervention (se placer en retrait, laisser l'enfant travailler seul ou intervenir lorsqu'il travaille) 4. Le dilemme du rythme (prendre le temps, s'adapter à l'enfant pour respecter son rythme ou l'inciter à suivre le rythme du programme). Les réponses à ces dilemmes sont différentes, elles mobilisent l'expérience de l'enseignante, sa personnalité mais aussi ses valeurs, ses croyances, son rapport à la norme, ce qu'elles s'autorisent à faire ou à ne pas faire. L'hybridation des pratiques est l'une des réponses possibles apportés par les enseignants à ces dilemmes.

A l'issue de ce travail, nous soumettrons cinq points de discussion. Le premier et le second point questionnent l'adhésion des enseignants observés à la posture d'éducateur selon les principes de la pédagogie Montessori malgré sa difficulté. Le troisième point interroge la grille de classification des pratiques d'inspiration Montessori que nous avons réalisée, particulièrement la délimitation entre les pratiques pédagogiques d'inspiration Montessori et les pratiques qui n'en relèveraient pas. Le quatrième point pose la question de la corrélation entre le degré d'intégration de la pédagogie Montessori et l'efficacité des pratiques avançant, en creux, la nécessité d'identifier les degrés de pratique d'une pédagogie pour pouvoir s'y référer. Enfin le cinquième et dernier point propose d'aborder la problématique de la socialisation (versus individualisation) souvent méconnu dans la pédagogie Montessori.

Références bibliographiques :

Kolly, B. (2018a). *Montessori l'esprit et la lettre.* Paris : Hachette éducation.

Leroy, G. (2016). *Figures de l'enfant et pratiques des maitres de l'école maternelle contemporaine.* (Thèse doctorat en Sciences de l'éducation). Université Paris Descartes, Paris, France.

Lillard, A. S., & McHugh, V. (2019a). Authentic Montessori: The Dottoressa's View at the End of Her Life Part I. *Journal Of Montessori Research*, 5 (1), 1-18. https://doi.org/10.17161/jomr.v5i1.7716. Consulté le 02.02.2020.

Montessori, M. (1970). *Pédagogie scientifique, tome 1. La Maison des enfants* (Édition du centenaire).Paris : ESF.

Montessori, M. (2010). *L'esprit absorbant de l'enfant* (révisée). Paris : Desclée de Brouwer.

Viaud, M.-L. (2017c). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *SpecifiCITeS*, 10 (1), 120-148. https://doi.org/10.3917/spec.010.011 Consulté le 06.04.2020.
(1) Nos terrains de recherche se situent en Savoie et en Haute-Savoie.

Mots-Clés: Mots, clés : pédagogie Montessori, école maternelle publique, pratiques pédagogiques

Entre obstacles et hautes aspirations : les parcours scolaires des élèves d'ascendance maghrébine en Belgique francophone. Une étude à partir des données PISA 2022.

Hassan Benyekhlef *† [1], Fabian Pressia * ‡ [1], Ariane Baye * § [1]

[1] Université de Liège – Belgique

Nos systèmes éducatifs accueillent des publics de plus en plus hétérogènes, notamment sur le plan ethnoculturel. Les parcours scolaires des élèves issu·es de l'immigration sont au cœur de la problématique des inégalités scolaires, car ils se situent au croisement de multiples facteurs de vulnérabilité, tels que l'origine sociale, les barrières culturelles et les discriminations systémiques (Felouzis, 2014; Ichou & van Zanten, 2019). La présente étude, qui s'inscrit dans une recherche doctorale, se penche sur les parcours scolaires des élèves d'origine maghrébine en Belgique francophone. Il s'agit d'une immigration notable par son importance démographique, étant le premier groupe immigré du pays, et par son enracinement historique, cette communauté ayant célébré en 2024 ses 60 ans de présence en Belgique (Martiniello & Rea, 2013; Myria, 2015).
En l'absence d'indicateurs officiels et de recherches spécifiquement dédiées à cette population scolaire, notre étude se base sur les données de l'enquête PISA 2022 pour analyser les parcours des jeunes de 15 ans d'origine maghrébine. À travers des analyses statistiques, principalement des relevés de fréquence et des régressions multiples, les parcours des élèves d'origine maghrébine ont été comparés à ceux de la population scolaire majoritaire, d'origine belge.

Les résultats montrent que les élèves d'origine maghrébine rencontrent davantage de difficultés scolaires et ont un taux de redoublement plus élevé, principalement en raison de disparités socioéconomiques. Paradoxalement, ces élèves expriment des aspirations académiques plus élevées que leurs pairs belges malgré leurs parcours scolaires moins réussies en moyenne. Ce décalage entre les ambitions élevées de ces élèves et la réalité de leurs parcours scolaires interroge le rôle de l'école et des enseignants dans la reproduction des inégalités sociales et scolaires.

Références

Felouzis, G. (2014). Comment se construisent les inégalités scolaires? In *Les inégalités scolaires* (p. 68-98). Presses Universitaires de France.

Ichou, M., & van Zanten, A. (2019). France: The Increasing Recognition of Migration and Ethnicity as a Source of Educational Inequalities. In P. A. J. Stevens & A. G. Dworkin (Éds.),

*Intervenant
†Auteur correspondant: hassan.benyekhlef@uliege.be
‡Auteur correspondant: f.pressia@uliege.be
§Auteur correspondant: ariane.baye@uliege.be

The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education (p. 509-556). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_13

Martiniello, M., & Rea, A. (2013). *Une brève histoire de l'immigration en Belgique | GERME - Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Egalité.* Fédération Wallonie-Bruxelles. https://germe.centresphisoc.ulb.be/publication/une-breve-histoire-de-limmigration-en-belgique

Myria. (2015). *Immigré, étranger, Belge d'origine étrangère: De qui parle-t-on?* https://www.myria.be/files/M

Mots-Clés: Élèves immigrés, aspirations académiques, échec scolaire.

L'association d'éducation populaire comme espace révélateur de l'invisibilisation des familles précarisées au sein de territoires de classes moyennes

Aline Grasperge * [1]

[1] Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique – Université Rennes 2 - Haute Bretagne, Place du recteur Henri Le Moal, CS 24307, 35043, Rennes cedex - France – France

Résumé de la proposition de communication (788 mots)

Mise en contexte

Jusque dans les années 1970-1980 en France, les parents ont globalement été tenus à l'écart de l'institution scolaire. Depuis lors, les politiques publiques les ont progressivement incités à participer aux actions de l'École et autres institutions socio-éducatives. La " coéducation " apparait dès lors comme un leitmotiv qualifiant le rapport prescrit entre les parents et les autres acteurs éducatifs sur les territoires – en particulier ceux de l'École et des associations d'éducation populaire – en vue de la réussite de tous les enfants.

En théorie, ce modèle suppose une volonté de mobilisation réciproquement partagée, en ce qu'il " repose implicitement sur un système de normes de comportements qui valorise la participation et l'échange, postule l'harmonie des intérêts et l'égalité formelle des statuts " (Périer, 2005, p. 79). Toutefois, " participer " signifie implicitement que les parents – et surtout ceux identifiés comme " les plus éloignés de l'institution scolaire "(1)– doivent s'impliquer selon les modalités attendues et légitimées par l'institution scolaire. L'inscription dans une logique partenariale requiert pourtant des dispositions sociales et culturelles inégalement partagées (Belkacem & Chauvel, 2019) pénalisant conséquemment les parents les plus éloignés des attentes scolaires. Ainsi, l'injonction à participer pousse les familles à solliciter davantage l'aide des acteurs associatifs locaux, en particulier dans le cadre de dispositifs d'accompagnement à la scolarité (Glasman, 2001).

Problématique

Sur base de cette contextualisation, cette communication propose de s'arrêter sur l'un des aspects d'une enquête ethnographique réalisée au cœur d'une association d'éducation populaire située dans l'Est de Paris. Le quartier où elle se situe est identifiée par l'INSEE comme un territoire de " classes moyennes " (Caenen *et al.*, 2017), et n'est donc pas reconnu en tant que quartier prioritaire de la politique de la ville. Cette identification est le fruit d'une évolution progressive liée à des processus de gentrification qui touche la ville de Paris (Clerval, 2010). Cette caractérisation pourrait laisser accroire que les difficultés socio-scolaires y sont moins conséquentes par comparaison avec les quartiers prioritaires. Or, derrière cette caractérisation " moyenne ", au sens

*Intervenant

statistique du terme, se cachent potentiellement des disparités importantes entre les situations socio-économiques et culturelles des populations qui y vivent. En particulier, sont concernées des familles de classes populaires dont on peut supposer que les besoins en termes d'accompagnement (social, économique et éducatif) sont aussi importants que celles des quartiers prioritaires, dont les associations bénéficient pourtant de ressources plus importantes pour les soutenir et les aider. Cette communication vise ainsi à explorer cette hypothèse, en décrivant les profils sociaux des parents qui fréquentent l'association, les besoins qu'ils expriment, ainsi que les raisons concrètes qui les amènent à pousser les portes de la structure.

Éléments de méthodologie

L'enquête de terrain est constituée d'observations participantes *in situ* menées durant trois ans (entre 2020 et 2023) en tant membre de l'équipe de l'association d'éducation populaire précitée, notamment dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement à la scolarité (CLAS). Elles s'appuient sur 79 entretiens semi-directifs menés auprès d'acteurs de l'association (20), de parents dont les enfants bénéficient du dispositif d'accompagnement à la scolarité (46) et d'acteurs issus des établissements scolaires que les enfants fréquentent (13).

Éléments de discussion

Les observations et les entretiens montrent que la quasi-totalité des familles qui fréquentent l'association, pour des questions liées à l'accompagnement scolaire de leurs enfants, sont issues des classes populaires, certaines d'entre elles étant particulièrement précarisées. Les besoins qu'elles expriment concernant la scolarité de leurs enfants sont conséquents, notamment en répondre à la demande croissante d'investissement parental exigée par l'institution scolaire. De ce fait, on peut mettre en évidence les limites des catégorisations administratives territoriales qui tendent à invisibiliser les familles dont le capital économique et culturel s'écarte (vers le bas en l'occurrence) de la moyenne du quartier. Sachant qu'une partie significative des politiques publiques s'appuie sur cette catégorisation, ce manque de nuance engendre *de facto* des ressources moindres pour les familles concernées et les associations qui les soutiennent (subventions spécifiques " politique de la ville ", Programme de réussite éducative etc.).

Enfin, on peut mettre en exergue le rôle que les associations d'éducation populaire peuvent être amenées à jouer en tant qu'espace révélateur des inégalités (notamment en termes de suivi scolaire) qui peuvent se déployer de manière exacerbée dans ce type de territoire. Dans une société où la parole des plus vulnérables peine à être entendue (Rosanvallon, 2014), elles constituent un " tiers-lieu " pour des parents particulièrement soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants (Grasperge, 2023). Cette enquête permet donc aussi de mieux comprendre le rôle joué par ce type d'associations implantées dans des territoires où les populations les plus vulnérables tendent à être oubliées par certaines catégories de l'action publique.

Références bibliographiques

Belkacem, L., & Chauvel, S. (2019). Les " cultures d'origine " dans les partenariats école/familles : analyse croisée de dispositifs de médiation interculturelle. Agora débats/jeunesses, 83, 7-24, https://doi.org/10.3917/agora.083.0007

Caenen, Y., Decondé, C., Jabot, D., Martinez, C., Ouardi, S., Eloy, P. & Jouny, L (2017). Une mosaïque sociale propre à Paris. https://paris1.hal.science/hal-04009142v1

Clerval, A. (2010). Les dynamiques spatiales de la gentrification à Paris. *Cybergeo, revue européenne de géographie*. https://journals.openedition.org/cybergeo/23231

Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école.* Presses universitaires de France.

Grasperge, A. (2023). Pratiques et logiques de parents face à l'impératif d'investissement scolaire : l'exemple d'une association d'éducation populaire parisienne. *Recherches en éducation*, 53, 24-36. https://doi.org/10.4000/ree.12044

Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend.* Presses universitaires de France.

Rosanvallon, P. (2014). *Le Parlement des invisibles.* Seuil.

(1) Loi du 8 juillet 2013 d'orientation de de programmation pour la refondation de l'école de la République

Mots-Clés: associations d'éducation populaire, familles populaires, invisibilisation

L'influence des exigences en stage sur le stress et l'épuisement émotionnel des futurs enseignants: le rôle modérateur des compétences émotionnelles

Sarah Dekeyser * [1], Gaetane Caesens [1], Vanessa Hanin [1]

[1] Université Catholique de Louvain = Catholic University of Louvain – Belgique

Ces dernières décennies, beaucoup d'études ont soulevé la question du mal-être des enseignants. Ces préoccupations sont aussi présentes chez les futurs enseignants (FE), notamment en raison de leurs niveaux élevés de stress et d'épuisement émotionnel lors de leur formation (par ex., Squires et al., 2022). Deux grands types de facteurs jouent sur la santé mentale du FE. D'une part, des facteurs externes, inhérents à la profession, comme l'environnement de la classe et de l'école (par ex., le statut socioéconomique de l'école, la taille de la classe, les élèves à besoins spécifiques), ou les relations interpersonnelles impliquant le FE (par ex., un manque de soutien de la part du maitre de stage). Ces facteurs externes tendent à augmenter le stress des FE en stage. D'autre part, des facteurs personnels, tels que les compétences émotionnelles du FE, agissant comme des modérateurs dans la relation entre les facteurs externes et le stress des FE. Les compétences émotionnelles peuvent se définir comme les habilités individuelles d'évaluer (c-à-d., identifier et comprendre), d'exprimer et de réguler nos propres émotions et celles des autres (Pekaar et al., 2018). Ces compétences ont déjà été mises en avant comme bénéfiques pour le bien-être des FE (Valente, 2022).
Sur cette base, la présente étude, ancrée dans la théorie du *Job Demands-Resources* (Bakker et al., 2023), a pour objectif d'investiguer l'effet modérateur de chaque compétence émotionnelle dans les relations entre les exigences en stage (c-à-d., un manque de soutien du maitre de stage, la taille de la classe, le nombre d'étudiants avec besoins spécifiques, et le statut socioéconomique de l'école), le stress et l'épuisement émotionnel.

Pour ce faire, 333 FE de primaire (M = 22,47, ET = 5,01) ont répondu à une enquête en ligne, comprenant des questionnaires sur les compétences émotionnelles, le stress perçu, l'épuisement émotionnel et le soutien perçu du maitre de stage. Les exigences en stage se référaient au statut socioéconomique de l'école de stage, au nombre d'élèves en classe, et au nombre d'élèves à besoins spécifiques en classe (troubles d'apprentissage et troubles du comportement). Des analyses de régression hiérarchiques ont permis de tester les effets de modération des compétences émotionnelles.

Les résultats indiquent qu'aucune des quatre compétences émotionnelles n'a un effet modérateur significatif dans la relation entre les exigences en stage, le stress et l'épuisement émotionnel des FE. Aussi, les compétences émotionnelles interpersonnelles n'agissent pas significativement

*Intervenant

comme modérateurs entre le soutien perçu du maitre de stage, le stress et l'épuisement émotionnel des FE en stage. En revanche, les compétences émotionnelles d'évaluation et de régulation émotionnelle intrapersonnelle ont un effet modérateur significatif entre le soutien perçu du maitre de stage, le stress et l'épuisement émotionnel des FE. Précisément, le soutien perçu du maitre de stage interagit significativement avec l'évaluation émotionnelle intrapersonnelle pour prédire le stress (B = -,088, $p <$ .05) et l'épuisement émotionnel (B = -,191, $p <$ .05). De façon similaire, le soutien du maitre de stage et la régulation émotionnelle interagissent pour prédire le stress (B = -,107, $p <$ .05) et l'épuisement émotionnel (B = -,152, $p <$ .05). Les analyses de pente indiquent que les FE qui combinent de hauts niveaux dans les deux compétences émotionnelles intrapersonnelles et de soutien perçu ressentent moins de stress et d'épuisement émotionnel lors des stages.

Ces résultats soulignent l'utilité des compétences émotionnelles comme ressources personnelles pour les FE. Ils montrent aussi l'effet cumulatif de la présence de deux ressources personnelles (c-à-d., hautes compétences émotionnelles et haut soutien perçu du maitre de stage) dans la prévention du stress et de l'épuisement émotionnel chez les FE. Cela coïncide avec la théorie de la conservation des ressources, qui suggère qu'avoir plus de ressources permet de gagner ou de mieux profiter d'autres ressources (Hobfoll et al., 2018). En revanche, nos résultats ont démontré l'absence d'associations significatives entre les exigences environnementales, le stress et l'épuisement émotionnel des FE. Par conséquent, de plus amples recherches sont nécessaires pour identifier et comprendre les exigences environnementales perçues en stage qui augmenterait le stress et l'épuisement des FE.
Cette recherche soulève deux implications centrales pour la pratique. D'une part, elle met en avant l'importance de développer les compétences émotionnelles des FE. Ces compétences émotionnelles peuvent être entrainées via des programmes centrés sur le développement de chaque dimension. D'autre part, cette recherche souligne l'importance d'une relation soutenante avec le maitre de stage pour prévenir le stress et l'épuisement émotionnel des FE. Dès lors, il semble nécessaire de soutenir cette relation, par exemple en travaillant sur les compétences en communication chez les maitres de stage.

Mots-Clés: compétences émotionnelles, futurs enseignants, épuisement émotionnel, soutien du maitre de stage

L'école dans son contexte : Les politiques, les acteurs et les professionnalités

Maïtena Armagnague-Roucher * [1], Audrey Boulin *

[2], Xavier Pons *

[3], Hélène Buisson-Fenet *

[4], Serge Ebersold *

[5], Julie Pelhate *

[6,7], Alicia Zarb *

[1], Céline Persini *

1,8

[1] Université de Genève = University of Geneva – Suisse
[2] École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université, CY Cergy Paris Université : EA4507 – France
[3] Education, Cultures, Politiques – Université de Lyon, Université Lyon 1 – France
[4] École normale supérieure de Lyon – CNRS – France
[5] Laboratoire interdisciplinaire de sociologie économique (LISE) – Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) – CNAM 1LAB40 2, rue de Conté 75003 Paris, France
[6] Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (EA 7287 Grhapes) – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés – France
[7] Insei (ex-Inshea) – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) – France
[8] Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive – Université Paris Lumières – France

Ce symposium vise à interroger la notion de *contexte*, dans une perspective plurielle. Alors que depuis les années 1960, la sociologie de l'éducation et les sciences politiques ont démontré les effets des contextes sociologiques et économiques sur le fonctionnement des établissements scolaires, les performances des élèves, les implications parentales et sur la forme plus générale de l'institution scolaire, nous souhaitons ici proposer une réflexion sur une conception plus ouverte

*Intervenant

de la notion de contexte mais aussi penser l'éventualité d'une relation inversée entre le contexte et l'école :l'école ne peut-elle pas aussi localement être un animateur de contexte ? Un agent qui façonne les environnements éducatifs locaux plus larges ?
Dans cette perspective, la notion de contexte pourra être envisagée dans ces dynamiques et ses ressources, ses influences mais aussi à l'inverse, au prisme d'une absence d'influence, d'un " non-contexte ". Les effets qui nous intéressent peuvent prendre des formes aussi bien scolaires que sociales, pédagogiques, professionnelles, organisationnelles et politiques. Nous les envisageons de plusieurs ordres :

- Une première manière d'envisager les contextes est de les considérer à travers les échelles de prise en compte. À ce titre, différents niveaux d'analyse peuvent être envisagés : les échelles micro des relations pédagogiques et éducatives entre acteurs peuvent influencer les pratiques individuelles. Les échelles *organisationnelles*, celles des régions administratives, ou celles plus larges des politiques nationales, peuvent contribuer à définir - ou au contraire à ne pas définir - des contextes qui interagissent avec l'institution scolaire et à y véhiculer un cadre normatif afférent.

- Une seconde manière d'appréhender la notion de contexte peut être de l'envisager en termes de *contenu* de ces contextes. Ainsi, il est possible de penser le contexte au prisme des publics, leur sociologie, leur spécificité, leur âge ou leur démographie. Il est également possible d'envisager le contexte en termes de forme politique ou institutionnelle ; par exemple avec la présence plus ou moins forte d'enseignants spécialisés ou de dispositifs scolaires d'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers, de réseaux d'acteurs initiés ou de pratiques d'auto-formation.

- Enfin, une troisième manière d'appréhender la notion de contexte pourrait être de l'envisager dans une perspective diachronique, en termes de *période* à la fois historique, sociologique, politique. Ainsi, des prescrits institutionnels temporalisés ont parfois des effets attendus, inattendus, pervers ou même inexistants. Dans cette perspective, dans quelle mesure la période institutionnelle est-elle une illustration du contexte ?

Pour envisager ces réflexions, nous avons réunis six contributions permettant de les documenter différemment.

Communication 1

Le territoire fait-il le contexte ? Contexte néo-gestionnaire et appropriations locales des réformes de l'enseignement primaire dans deux départements contrastés

Hélène Buisson-Fenet et Xavier Pons

Même si elles sont en France en général moins médiatisées que dans l'enseignement secondaire, et même moins étudiées par la recherche (Pons, 2024), les réformes néomanagériales de la gouvernance concernent aussi l'enseignement primaire comme en témoignent des initiatives récentes : le législateur crée la fonction de directrice ou directeur d'école (loi Rilhac du 21 décembre 2021, décret 2023-777 du 14 août 2023) ; l'évaluation externe des établissements scolaires, longtemps cantonnée au second degré, concerne désormais les écoles avec une première campagne de février à juin 2022 ; les écoles ont depuis peu la possibilité de répondre à des appels à manifestations d'intérêts et sont ainsi mises en concurrence dans le financement de projets pédagogiques d'établissement, notamment lors des candidatures au programme Notre Ecole Faisons-la Ensemble (NEFLE).

Alors même que la morphologie hétérogène des circonscriptions scolaires et la prédisposition

des établissements du premier degré à une régulation fortement déconcentrée – notamment via le recrutement départemental des professeurs des écoles – donnaient jusque-là à voir l'importance conférée à l'échelon local, les réformes en cours semblent chercher à harmoniser, dans le partage de " bonnes pratiques " de pilotage et de gestion, une gouvernance longtemps laissée de fait à la discrétion des équipes enseignantes ou de circonscription.

Les instruments et dispositifs néo-gestionnaires seraient ainsi particulièrement propices à déterritorialiser l'enseignement fondamental, en particulier à substituer aux interdépendances d'autochtonie (le partage d'un même écosystème) des interdépendances professionnelles (le partage d'une même mission de service) pour reprendre une distinction que nous construisons en mobilisant les travaux d'Elias (1993) sur les configurations et d'Abbott (1988) sur les écologies professionnelles.

C'est du moins une hypothèse générique qui préside à la recherche GENIE-2F (" *Gouvernance et ENcadrement Intermédiaire de l'Enseignement Fondamental en contexte Francophone* "), visant à comparer les transformations des métiers de l'encadrement intermédiaire de l'enseignement fondamental dans un contexte d'évolution de la gouvernance des systèmes scolaires francophones. Or l'enquête exploratoire par entretiens, observations et analyse de documents menée dans le cas français depuis 2023 auprès de directions d'écoles et d'inspecteurs de circonscriptions sur deux territoires aux morphologies socio-scolaires distinctes (départements des Bouches-du-Rhône et de la Loire), donne à voir de premiers résultats bien plus nuancés : les cadres de l'éducation travaillent en effet à " indigéniser " les réformes en cours pour faciliter leur adaptation locale. Ce faisant, ils jouent la carte du " territoire " pour rendre " le contexte " acceptable.

Aussi notre contribution au symposium se propose-t-elle de neutraliser deux des acceptions de la notion de " contexte ", pour mettre plus clairement à l'épreuve sa troisième traduction (Feuerhahn, 2017). Nous nous proposons à la fois de fixer la période (celle des réformes administratives récentes qui touchent à l'organisation de l'école primaire) et l'échelle d'analyse (nous considérons uniquement le sous-corpus constitué des Inspecteurs de circonscription), afin d'observer " l'effet territoire " tel qu'on peut différentiellement l'appréhender sur deux terrains où l'identification des cadres intermédiaires au " local " concerne à la fois leurs dispositions biographiques, et les modalités de leur activité professionnelle.

Bibliographie

Abbott, A. (1988). *The System of Professions.* Chicago: University of Chicago Press.

Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation.* Paris : Fayard.

Feuerhahn, W. (2017). Les sciences humaines et sociales : Des disciplines du contexte ? *Revue d'histoire des sciences humaines*, 30, 7-29.

Liot F. Et Rubi S., *Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats*, Bordeaux, Carrières sociales éditions, 2018.

Pons, X. (2024). La managérialisation de l'école primaire française : rapidement et surement ? In Robbes, B. et Elalouf, M-L. (dir.), *L'école primaire au 21ème siècle.* Villeneuve-d'Ascq : Presses du Septentrion, à paraître

Thémines, J, & Le Guern, A (2019). Capacités territoriales, échelles et acteurs. La dimension spatiale de la réforme des rythmes scolaires (2013-2017). *Administration & Éducation*, 2019/2 No 162. pp. 47-55.

Communication 2

Politiques inclusives et mise en forme managériale de la justice sociale

Serge Ebersold

Les politiques inclusives fondent l'économie des obligations unissant la société à ses membres sur une application circonstanciée des droits plaçant les individus à égalité de chances. Elles réorganisent le contrat social autour de la responsabilité sociale assumée par les établissements scolaires et de leur engagement à maîtriser les inégalités scolaires et sociales liées aux effets organisationnels (Ebersold 2010). Elles reflètent l'avènement d'un gouvernement par les normes se matérialisant par l'intermédiaire de normes non-juridiques ciblant l'accessibilité des organisations par l'intermédiaire de référentiels, de pratiques évaluatives ou de normes d'usage (Ebersold, 2024). De tels référentiels produisent un prisme normatif qui transforme la contrainte juridique en une catégorie managériale encourageant les organisations à envisager l'intérêt général comme la conséquence de la responsabilité sociale assumée par l'élimination de toute barrière faisant obstacle au déploiement des talents et des potentiels individuels ainsi qu'à la concrétisation des droit individuels. Ils constituent l'univers symbolique arrimant culturellement l'accessibilité au sein de l'organisation participent d'une mise en forme managériale de la justice sociale. La communication s'appuie sur l'analyse d'éléments très variés : ouvrages, rapports et articles consacrés aux politiques inclusives et sur les principes, politiques revendiqués et promus par les instances internationales (Commission européenne, OCDE, ONU, Agence européenne pour l'Éducation adaptée et inclusive, Parlement européen. L'analyse considère en outre les réformes des systèmes éducatifs menées récemment dans les pays de l'Union européenne et en France (Ebersold 2016).

Mots-clés

Politiques inclusive ; Gouvernement par les normes ; Justice sociale ; Accessibilité

Bibliographie

Aebischer, S., (2010). *Mettre l'élève et le management au centre du système. Sociologie d'un moment réformateur. Le ministère Jospin (1988-1989)*, Thèse, Université Lumière Lyon II

Chiappello E., et Gilbert, P., (2013). *Sociologie des outils de gestion*, Paris, la découverte.

Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. Alter 4(4), 318–328.

Ebersold, S., (2016). Financing inclusive education policies. Mapping systems for inclusive education, Odense, European agency for special needs and inclusive education.

Ebersold, S., (2024). Le temps de l'accessibilité, Paris, L'Harmattan.

Communication 3

La " mission totale " de l'enseignant en dispositif d'accueil d'élèves migrants. Un travail solitaire qui dépasse le contexte scolaire

Maïtena Armagnague et Audrey Boulin

En 1925, Marcel Mauss (1925/2007) publie son *Essai sur le don*, dans lequel il met au tra-

vail la notion de " fait social total ", pour notamment développer le concept de " fait social " proposé par Émile Durkheim dans *Les règles de la, méthode sociologique* (1894). Chez Marcel Mauss, le " fait social total " agit à l'instar d'une structure sociale globale donnant forme et sens à une réalité d'un point de vue sociologique mais aussi psychologique et historique. C'est cette conception du " total " que nous souhaiterions ici reprendre dans le contexte circonscrit de l'enseignement en dispositif auprès d'enfants migrants. Cette notion permet de penser les effets d'imposition de pratiques sociales et professionnelles mais surtout, elle permet de comprendre comment et combien le contexte de l'enseignement en dispositif pour élèves migrants vient irriguer aussi le don de sens et d'historicité à sa propre expérience professionnelle afin de la qualifier et l'auto-évaluer.

Nous appréhenderons donc la notion de contexte, sous l'angle de son " contenu relationnel et sociologique ". Nous montrerons d'abord en quoi le rôle de ces enseignants relève de la " mission totale " dans le sens où leurs relations sociales et professionnelles sont fortement dépendantes de leur fonction pourtant parfois partielle au sein du dispositif, qu'elles influencent directement l'ensemble des dimensions structurant leur univers pédagogique et le parcours scolaire des élèves du dispositif. Nous observerons aussi que cet engagement constitue un principe cardinal de leur vie professionnelle qui vient à donner le sens principal à l'ensemble des dimensions de la pratique enseignante, voire même qu'elle permet de définir la conception citoyenne de leur métier. Leur mission, dépassant le seul domaine scolaire et le contexte du dispositif, génère une emprise sur l'ensemble de la vie des enfants et des jeunes mais aussi sur la leur, réduisant de fait l'indépendance de chacun des mondes sociaux de l'expérience juvénile ou enseignante (Dubet, Martuccelli, 1996). Pour autant, nous soulignerons enfin que cette mission est très souvent réalisée sur un mode solitaire, ou repose tout du moins sur une division instable du travail entre professionnels de l'établissement scolaire, mettant au jour un flottement des répertoires respectifs de légitimité et d'intervention auprès des élèves. L'expérience professionnelle de l'enseignant se trouve ainsi cantonnée au dispositif et faiblement ouverte au contexte d'exercice de l'établissement questionnant ainsi les effets des dispositifs sur l'organisation scolaire et les alliances éducatives (Barrère, 2013).

Notre communication repose principalement sur la réalisation d'observations de la vie de quatre dispositifs d'accueil d'élèves migrants de collèges socialement mixtes ou défavorisés d'Île-de-France pendant quatre années scolaires (à raison d'une journée en moyenne par semaine) dans le cadre de différents projets de recherche. Ces observations (au sein même du dispositif, dans les classes de rattachement et lors des temps de pause, comme la récréation) ont été complétées par des échanges informels avec les professionnels de l'établissement et douze entretiens semi-directifs avec les enseignants des dispositifs.

Mots-clés

Professionnalités enseignantes ; Dispositif ; Division du travail éducatif

Bibliographie

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.

Dubet F., Martuccelli D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.* Seuil.

Durkheim E. (1894/2010). *Les règles de la méthode sociologique.* Félix Alcan / Les Presses universitaires de France.

Mauss M. (1925/2007). *Essai sur le don. Année sociologique* / Les Presses universitaires de France.

Communication 4

Le contexte au prisme de la diversité des publics et de la pluralité de professionnels. L'étude d'un dispositif particulier en contexte d'éducation prioritaire

Julie Pelhate

En France, les politiques inclusives concernent une diversité d'élèves et contribuent à redéfinir les relations entre l'institution scolaire et son contexte local, qu'il s'agisse de scolarisation d'enfants en situation de handicap ou d'enfants en grande difficulté scolaire. Cette diversité de besoins éducatifs particuliers n'est plus l'affaire uniquement d'établissements médicosociaux, d'établissements scolaires ou de dispositifs externes à l'école. La perspective inclusive doit permettre la scolarisation de tous élèves, au sein même de l'école, en interaction avec son environnement. Cela implique une transformation des institutions (scolaires et médicosociales) tout autant qu'une évolution des postures et pratiques professionnelles pour répondre aux besoins de tous les enfants. C'est dans ce contexte de transformation que sont déployés sur le territoire national des dispositifs d'autorégulation (DAR), au sein des écoles primaires, comme un soutien à la scolarisation des élèves avec Trouble du spectre de l'autisme (TSA).

Leur pilotage institutionnel est double car ils se mettent en place en concertation entre l'agence régionale de santé (ARS) et la direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN). Localement les responsabilités de mise en œuvre effective sont donc partagées entre le directeur de l'école d'un côté et le directeur du service médico-social de l'autre. Le dispositif prévoit notamment la présence d'une équipe médicosociale au sein des écoles. Sur certains territoires, ces dispositifs viennent s'agréger à d'autres, notamment lorsqu'il se met en place dans des établissements situés en éducation prioritaire au sein desquels existent déjà des pratiques professionnelles et dispositifs particuliers. En effet, l'éducation prioritaire prône également le partenariat et le travail en équipe pluridisciplinaire qui représente un mode d'action pour prendre en compte la singularité des élèves et incarne un moyen de lutte contre les inégalités sociales et territoriales, la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction.

Pour les professionnels des établissements situés en éducation prioritaire et dotés d'un dispositif DAR, il s'agit d'un véritable changement de paradigme qui répond à l'hétérogénéité des profils d'élèves constituant les classes. Ce cadre de la reconnaissance de besoins particuliers, prévoyant " un traitement compensant les effets de la discrimination ou répondant de manière différenciée à des besoins " (Payet et al., 2011), matérialisé par plusieurs dispositifs, constitue un terrain d'enquête précieux pour étudier la diversité des pratiques et postures professionnelles, la définition des besoins tout autant que sa " fabrique " (Armagnague et Ebersold, 2021).

Pour cette communication, il s'agit moins d'étudier la démarche d'autorégulation comme outil d'accessibilité de l'environnement scolaire pour des élèves avec un TSA que d'observer l'arrivée d'une équipe médicosociale (rattachée hiérarchiquement à un service émanant du secteur médicosocial) dans une école élémentaire, située en éducation prioritaire, au sein de laquelle sont déjà présentes plusieurs équipes : pédagogique, périscolaire ainsi que celle d'un Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased). Au travers de l'observation de réunions pluriprofessionnelles, il s'agit de s'intéresser à cette " promotion du travail en équipe et sur projets, et aux partenariats avec des professionnels extérieurs à l'école " (Barrère, 2013), d'interroger ces scènes interprofessionnelles comme lieu d'expression de nouveaux mandats éducatifs (Hughes, 1996) pour penser la singularité de situations d'élèves.

Dès lors, plusieurs questions se posent. Pariant sur la transformation progressive des pratiques professionnelles, de quelle manière se met en place un tel dispositif ? Comment s'agencent ces pratiques en situation ? Qu'en disent les professionnels ? Ces scènes pluriprofessionnelles incarnent-elles une réelle innovation dans les écoles ordinaires (Giuliani, 2017) ? Quelles professionnalités y sont représentées ou au contraire, absentes ? En quoi l'étude ethnographique d'un dispositif, dans sa double dimension, institutionnelle et pratique, permet-elle d'identifier les transformations des modalités pratiques de prise en compte des BEP ?

À partir d'un corpus composé d'observations de temps de classe (5), de réunions interprofessionnelles (10) et d'entretiens individuels (9) avec les professionnels observés (en réunion et parfois en classe), il s'agira dans un premier temps, de présenter le contexte de la recherche ainsi que l'approche méthodologique pour étudier le déploiement du dispositif DAR au sein d'une école. Cela permettra dans un second temps de présenter quelques premières pistes d'analyse concernant l'organisation collective (dans la classe et dans l'établissement) autour de ce dispositif, les ressources mises en place par les enseignants et le personnel médico-social, les formes de coopération scolaire-médico-sociale, la place accordée aux parents ainsi que la pluralité de cadres de références mobilisés et ce que cela produit pour les professionnels. En effet, ces derniers doivent négocier en situation, ce qui n'est pas sans générer des dilemmes d'activités et tensions (Allenbach et al., 2021). Plus globalement, il s'agira de penser le contexte au prisme des publics singuliers qui le composent mais également au regard de l'empilement de dispositifs sur un territoire particulier.

Mots-clés

Éducation prioritaire ; Dispositifs ; Interprofessionnalité

Bibliographie

Allenbach M., Frangieh B., Merini C. & Thomazet S. Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2021, vol. 6, n○ 92, pp. 87-104.

Barrère A. La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2013, vol. 36, n○. 2, pp. 95-116.

Ebersold S. & Armagnague M. Introduction. De la fabrication du besoin éducatif : enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs ", *Agora débats/jeunesses*, 2021, n○ 87, pp. 39-49.

Giuliani F. La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2017, vol. 4, n○ 50, pp. 89-109.

Hughes E. C. *Le regard sociologique. Essais choisis.* Paris : EHESS, 1996.

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

Communication 5

Les interactions entre élèves : contexte éclairant des pratiques professionnelles

Alicia Zarb

Au sein de l'institution scolaire, la distribution des rôles entre élèves et professionnels crée deux groupes distincts, le second, qui rassemble les " initiés " au sens de Goffman (1973), ayant pour mission " d'instruire et d'éduquer " le premier. Ainsi, la question de l'effet des pratiques professionnelles sur les apprentissages et la gestion de la classe a souvent été interrogée (Bressoux, 2001 ; Martineau & Gauthier, 1999). Nous savons que les attentes et exigences envers les élèves peuvent varier selon le contexte, c'est notamment ce que démontre Julie Delalande au sujet des règles dans les cours de récréation (Delalande, 2001), inversant la relation de cause à effet qui prime le plus souvent. Le comportement des élèves peut alors être à l'origine de réactions et d'adaptations par les professionnels. Ces adaptations sont parfois collectives et institutionnalisées, c'est le cas notamment des conseils de discipline. En conseil de classe, il n'est pas rare d'entendre parler des fréquentations des élèves, dans un sens qui peut être mélioratif en faisant référence à l'aide qu'un élève peut apporter à ses camarades par exemple, ou à l'inverse négatif en mettant en cause l'influençabilité d'un élève. Ces constats, relatifs aux sociabilités juvéniles, faits par les enseignants sont alors parfois des arguments supplémentaires pour l'attribution ou non d'une mention ou pour expliquer leur opposition au projet d'un élève dans le cadre de l'orientation. Cette communication vise à s'interroger sur la manière dont les interactions entre élèves peuvent organiser les pratiques professionnelles des personnels scolaires à la fois individuelles et collectives.

Les interactions entre élèves sont à l'origine d'évènements qui mobilisent une grande partie de la communauté éducative (agressions, comportements jugés inappropriés) et qui obligent à aboutir ensemble à une réaction collective. Au-delà de ces évènements singuliers, il existe une catégorisation des élèves par les professionnels selon la perception qu'ils ont de leurs relations et leur manière d'interagir avec leurs camarades. L'influence des jugements professoraux sur les pratiques professionnelles a été démontrée (André et al., 2018 ; Armagnague, 2019), cette catégorisation peut alors influencer la manière dont les personnels éducatifs vont accompagner les élèves. Dans les moments d'échanges collectifs, les différentes interprétations faites par les professionnels de ces interactions peuvent être confrontées. Lorsqu'elles suscitent la cohésion, celles-ci peuvent alors être à l'initiative d'actions collectives. A l'inverse, il arrive qu'il émerge, de cette confrontation, des tensions dues à la subjectivité des interprétations et à des perceptions différentes de ces interactions. Dans cette communication, nous nous intéresserons donc à la manière dont les personnels éducatifs perçoivent les différents types d'interactions entre élèves et nous montrerons comment ces perceptions et les interprétations qui en sont faites se traduisent dans l'accompagnement des élèves.

Cette communication prendra appui sur les terrains de recherche effectués dans le cadre de mon mémoire de master sur la socialisation des enfants migrants à l'école et de ma thèse dans le cadre de la recherche collective OJEMIGR (l'orientation scolaire des jeunes migrants) financée par l'ANR. Ces deux recherches portaient spécifiquement sur les élèves migrants mais m'ont permis de passer du temps au sein des établissements. J'ai pu observer les élèves grâce à une immersion d'un mois et demi dans deux écoles puis un terrain d'une année avec des observations régulières dans trois collèges. Ces terrains m'ont aussi permis d'assister à des moments d'échanges entre professionnels tels que les conseils de classe ou réunions pédagogiques et de mener une vingtaine d'entretiens avec les professionnels. La communication ne se restreindra donc pas uniquement aux jeunes migrants mais s'intéressera à l'ensemble de la population scolaire composant mes terrains : deux écoles primaires d'une ville du sud de la France, deux collèges REP+ d'Ile de France dont un situé en deuxième ceinture en banlieue au nord de Paris et l'autre plus éloigné de la capitale et un collège favorisé de l'académie de Strasbourg.

Mots-clés

Sociabilités ; Élèves ; Pratiques professionnelles

Bibliographie

André, G., Alarcon-Henriquez, A., & Groenez, S. (2018). Orientation et stéréotypes: Étude de cas sur les conseils de classe en Belgique francophone. *Recherche & formation*, 89, 31-44.

Armagnague, M. (2019). Accessibilité et légitimation scolaires: Une analyse des classements professoraux des enfants et jeunes migrants allophones. *Education et societés*, n○ 44(2), 65-79.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Les *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.

Delalande, J. (2001). Chapitre III. Un contexte structurant. In *La cour de récréation: Pour une anthropologie de l'enfance* (p. 51-68). Presses universitaires de Rennes.

Goffman, E. (1973). *La présentation de soi.* Ed. de Minuit.

Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. https://doi.org/10.7202/032010ar

Communication 6

Les classifications juvéniles comme traitement de l'action pédagogique, l'exemple des groupes d'élèves roms et MNA

Céline Persini

Nous souhaitons interroger les recompositions des pratiques enseignantes au contact d'élèves considérés comme " spécifiques " de la part des enseignants, de par des caractéristiques spécifiques (administratives, ethniques ou ethnicisées). Selon M. Armagnague, dans leur pratique pédagogique, les professeurs de dispositif Upe2a, mobilisent des figures idéales typiques d'élèves existant dans les imaginaires sociaux, scolaires et urbains. Ce travail de qualification permet de mieux cerner leurs élèves et d'adapter une posture favorable à leur progression. Parmi ces idéaux-typiques, la figure de l'enfant réfugié, admirable " docile " et non responsable de sa situation semble activer plus de bienveillance que celle du migrant s'affiliant au " jeune de banlieue ". Pour adopter des stratégies pédagogiques, les enseignants qualifient aussi l'environnement scolaire (Armagnague, 2019, 40).

Dans le dispositif Upe2a d'un collège Rep+(1) observé lors d'une année d'observation ethnographique (2021-2022), une partie de la population allophone scolarisée en troisième est originaire des communautés roms d'Albanie, une autre est arrivée sous le statut de mineur non accompagné d'Afrique subsaharienne et du Bengladesh. Les premiers vivent dans des immeubles délabrés ou dans des caravanes au pied des tours de la cité voisine connue pour ses narcotrafiquants. Les seconds sont pris en charge dans des foyers dans d'autres secteurs dégradés de la ville. Les premiers sont arrivés depuis plusieurs années en France mais ont été déscolarisés. Les seconds sont arrivés plus âgés l'année précédant l'enquête. Les acteurs éducatifs pointent au sujet des premiers des risques de décrochage mais aussi des comportements déviants au sein de l'établissement et du dispositif. Certains sont déclarés comme membres des bandes de jeunes de la cité, très ancrés localement. Les seconds sont qualifiés de " très différents ", ils ne viennent pas du quartier, ne le connaissent pas, ils seraient beaucoup plus ouverts sur le monde et mobiles dans la ville.

Aucun problème de comportement n'a été signalé à leur égard. Les deux groupes d'élèves ne se mélangent pas au sein du dispositif.

Si les élèves roms sont le plus souvent associés à la figure sociale du " jeune des banlieues ", les représentations de leur environnement culturel dans ce contexte urbain dégradé semblent prendre le pas sur les qualifications individuelles. Par contraste, les mineurs non accompagnés sont bien souvent associés à la " figure compassionnelle de l'enfant réfugié ". Dans notre contexte, les premiers sont caractérisés par leur culture d'origine et leur lien au quartier dont il faut les protéger, les seconds à leur statut administratif et non ethnique même s'ils sont originaires de régions très éloignées du monde. En découlent des ajustements et tâtonnements pédagogiques différenciés de la part du coordonnateur et de l'assistance d'éducation du dispositif en fonction de leurs représentations des deux groupes d'élèves. De plus, si les roms albanais les amènent à s'interroger quant à la légitimité de l'impératif de conformation scolaire et d'intégration sociale de l'école (Armagnague, 2019), la logique de l'efficacité basée sur un certain fatalisme déjà identifiée pour le processus d'orientation en dispositifs Upe2a (Armagnague, 2019 ; Douniès 2023) est à l'œuvre pour les deux populations mais selon des projections différentes.

Mots-clés

Classifications ; Allophonie ; Logiques d'action

Bibliographie

Armagnague, M. (2024). *À l'école des enfants migrants. Une sociologie de l'expérience scolaire en contexte migratoire,* Note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Cité.

Armagnague-Roucher, M. (2019). " Accessibilité et légitimation scolaire : une analyse des classements professoraux des enfants et jeunes migrants allophones ". *Éducation et Sociétés*, *2* (44), 65-79.

Armagnague, M., Cossée, C., Mendonça, C., Rigoni, I. et Tersigni, S. (2018). Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL). Rapport de recherche. Défenseur des Droits, 424 p. https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/mots-cles/evascol

Douniès, T. (2023). L'institution du réalisme. Ce que les tensions de l'action publique font aux pratiques d'orientation des élèves allophones. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (Hors-série n○ 8), 27-45.
(1) Dans le cadre de l'ANR OJEMIGR, orientation des jeunes primo migrants (2021-2025). Upe2a : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants. REP : réseau d'éducation prioritaire

Mots-Clés: contexte éducatif, politiques, dispositifs, publics, professionnalités

La posture d'entre-deux des étudiants soignants : penser le lien à l'autre dans l'apprentissage du care

Carine Sanches * [1]

[1] Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF) – Université de Rouen Normandie : EA7454 – France

L'objet de cette communication est de présenter une analyse du travail psychique mobilisé dans l'apprentissage du *care* par des apprenants de métier du lien. Prendre soin d'autrui dans nos organisations soignantes est devenu aujourd'hui un défi dans la pratique quotidienne. Pechberty (2009) a montré que ce sont les formes du *care*, du soin, du souci de l'autre, mais aussi les enjeux inconscients qui sont mis au travail dans les pratiques soignantes. L'investissement psychique dans les études est généralement associé à la sublimation et au rapport au savoir alors que, pour être investi, le travail implique un remaniement psychique car il confronte au réel (Méloni & Petit, 2016).
Or, le construit d'entre-deux semble particulièrement pertinent à convoquer pour analyser et comprendre des rencontres avec l'autre, des rencontres qui ne vont pas nécessairement de soi. Ce concept multiforme pose la question de la rencontre avec autrui pour un apprenant de métier du lien, dans un environnement et un moment où il s'agit de "trouver place" au sein d'un contexte considéré par le sujet-apprenant comme inconfortable sur le plan identitaire. Comment se construit personnellement l'apprentissage du *care* chez un futur professionnel ?

La méthodologie choisie est basée sur des entretiens cliniques non-directifs avec des apprenants en formation sanitaire ou du travail social et des néoprofessionnels (n=16), rencontrés dans deux régions françaises. Trois études de cas issus de ce panel sont proposées à l'occasion de cette communication. L'analyse des données empiriques est effectuée sous la forme d'une analyse de discours avec un travail d'investigation mené dans une approche clinique situationnelle en référence à l'appareil théorique et clinique de la métapsychologie freudienne.

Les résultats nous orientent vers l'identification d'un espace d'entre-deux comme posture professionnelle spécifique, synonyme de " juste milieu " tout en étant proche du lien d'accompagnement. La posture de l'entre-deux dans l'apprentissage du *care* suppose un travail sur soi qui demande une vigilance constante, tant sur le plan des conceptions que de la pratique. Axée sur des points communs et non sur des différences, elle est " une orientation constante du penser " (Thouroude, 2016, p. 75), productrice de liens en privilégiant la rencontre avec autrui.

Bibliographie

Méloni, D. & Petit, L. (2016). Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler. *Cliopsy*, *15*(1),

*Intervenant

59-71.

Pechberty, B. (2009). Formation et soin psychique: des rencontres de hasard ou de structure? *Cliopsy*, *1*(1), 41-49.

Thouroude, L. (2016). L'entre-deux familial et scolaire. Dans D. Bedoin (dir.*) Petite enfance et handicap. Famille, crèche, maternelle.* (p.65-87). Presses universitaires de Grenoble.

Mots-Clés: Apprentissage, Travail psychique inconscient, Care

Le label " Cité éducative comme instrument de néo-libéralisation du travail éducatif en France

Julie Pinsolle * [1]

[1] Cultures et Diffusion des Savoirs – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

Déployé en France depuis 2019, le label " Cité Educative " est une des dernières émanations des politiques publiques éducatives territorialisées françaises. Il affiche pour objectif d'" *intensifier les prises en charges éducatives des enfants et des jeunes* " pour la population des " grands ensembles " urbains. A partir de la mobilisation de matériaux produits dans le cadre de trois recherches collectives portant respectivement sur la " gouvernance " des Cités éducatives, (enquête nationale, production de 8 synthèses monographiques sur la base de 75 entretiens et 50 observations de type ethnographique menés auprès des professionnel.les éducatifs du territoire), sur les " effets socialisateurs " du déploiement du label sur un premier territoire (associant 56 entretiens sociologiques menés avec des professionnels du territoire, à la fois gouvernant.es locaux du label et " opérateur.trices " mais aussi jeunes et parents et 20 observations) et, une troisième sur " partenariat et coopération en éducation " sur un autre territoire (19 entretiens auprès de professionnel.les, 32 observations et 3 immersions dans le secteur associatif), l'enjeu de cette communication est de *produire une analyse de la manière dont ce label opère comme instrument de " réforme " du secteur éducatif.* Il est donc question de laisser de côté les actions concrètes déployées à destination des " *publics* " du travail éducatif, pour mettre la focale sur les effets du déploiement du label sur les professionnel.les des territoires. L'accent est mis sur *l'activité de (re)structuration* (des pratiques et normes afférentes au travail éducatif) que le label suscite afin de montrer de quelle(s) manières(s) ce récent label de politiques publiques territoriales éducatives est instrument (Laval, 2018) de *diffusion et/ou de réaffirmation des logiques néolibérales en éducation.*

Le terme de *néolibéralisme* ne se réduit pas dans cette réflexion à une " "extension de la marchandisation" ou de la "mondialisation capitaliste" " (Laval, 2018, p. 16) mais désigne une " politique d'un nouveau genre et même d'une norme générale visant à refaçonner l'Etat et à transformer les subjectivités " (*id.*). Il est question non seulement penser l'imposition d'une doctrine économique, d'un " marché organisé " (Pinson, 2020) dans le travail éducatif mais peut-être surtout, le façonnement des subjectivités qu'elle produit, dépassant ainsi largement la seule logique économique pour inclure la dimension cognitive présente dans les analyses en termes de " référentiel " (Jobert, 1992 ; Muller, 2013). Ce travail de (re)définition des subjectivités s'opère à l'aune d'une " action gouvernementale à distance par la mise en place de règles du jeu " (Laval, 2018, p. 60) dont les CE sont un des " instruments techniques " (*ibid.* p.34). L'intérêt de ce label pour l'analyse de la néolibéralisation de l'éducation réside dans son caractère " *interinstitutionnel* " qui vise à faire travailler " *main dans la main* " les professionnels des institutions en charge de l'éducation. Sont ainsi ciblés dans le cadre de ce label les acteurs de l'Education nationale, la Ville, la Préfecture mais aussi des associations et, enfin, les parents.

*Intervenant

Pour saisir et analyser les mouvements de (re)structuration que le label génère, cette communication présente, dans un premier temps, la fabrique d'espaces géographiques que ce label territorial produit (créant des *territoires sur le territoire*). Le second temps s'attache à appréhender les espaces relationnels et de travail organisés dans le cadre du déploiement du label (depuis les instances dites de " *gouvernance* " à la *mise en marché* de l'action éducative) et le dernier conclut sur la tentative de redéfinition symbolique en éducation, en restituant ou comment les mots d'ordre du label et ses modalités de déploiements véhiculent une lecture particulière de ce que devrait être le travail éducatif. Sur le plan géographico-admistratif, le label, à travers un principe d'allocation compétitive des ressources et des pratiques de planification stratégiques réitère (bien qu'avec des périmètres différents) la logique de territorialisation qui autonomise/responsabilise les professionnel.les locaux tout en les fragilisant par la création de territoires qui contribuent à placer les acteur.trices éducatifs dans une logique de remaniement permanent. Ces professionnel.les sont confrontés à la prolifération d'espaces relationnels qui, d'une part, institutionnalise la scission entre les fonctions de pilotage stratégique et les fonctions opérationnelles et, d'autre part, nourrit un processus de désactivation des formes les plus minimales de participation démocratique. Ces gouvernant.es et leurs gouverné.es sont alors pris dans (voire font vivre) des marchés éducatifs régis par les logiques de distinction/compétition (ou les compétiteurs, les territoires, génèrent d'autres compétiteurs au local) et d'efficacité (culture commune du projet et de l'évaluation). En définitive, il apparaît que les territoires (tant géographiques, que relationnels et politico-administratifs) structurés par le label sont organisés de manière à promouvoir un mode de subjectivité particulier : l'entrepreunarialité, c'est à dire chercher en éducation comme ailleurs à faire fructifier un " capital de compétences ", s'en sentir responsable et agir par " calcul d'investissement ".

Laval C., 2018, *Foucault, Bourdieu et la question néolibérale.* La Découverte.

Pinson G., 2020, " Néolibéralisme/Néolibéralisation ", In *Dictionnaire des politiques territoriales: Vol. 2e éd.* (p. 385-390), Presses de Sciences Po.

Jobert B., 1992, " Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques ", *Revue française de science politique*, *N○42(2)*, p. 219-234

Muller P.,2013, *Les politiques publiques* (10e éd. mise à jour). PUF.
Pudal R., Sinigaglia J. (dir.), 2024, *Le nouvel esprit du service public.* Ed. du Croquant.

Mots-Clés: politiques publiques éducatives, travail éducatif, Cité éducative, néolibéralisation, sens du travail en éducation

Les composantes de la pratique réflexive dans l'accompagnement des professionnels : analyse des dispositifs, leur(s) séquentialité(s) et leurs effets perlocutoires

Charlotte Dejaegher *† [1], Coralie Sampaoli * ‡ [1], Sephora Boucenna * § [1], Yann Volpé * ¶ [2], Valérie Lussi Borer * ‖ [3], Yves Depluvrez * ** [4]

[1] Université de Namur [Namur] – Belgique
[2] Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation – Suisse
[3] Université de Genève – Suisse
[4] Université de Liège – Place du 20-Août, 7 4000 Liège, Belgique

Bon nombre de recherches interrogent le terme plurivoque de pratique réflexive (Schön, 1987), pluralité qui se traduit par la variété de dispositifs notamment en francophonie (Beckers, 2004 ; Charlier et al., 2020 ; Boucenna et al., 2022 ; Fischer et al., 2019 ; Lussi Borer et al., 2015 ; Mellier, 2002 ; Monnard & Gremaud, 2016 ; Nimier, 2008, 2018 ; Van Nieuwenhoven & Labeeu, 2011).
Les travaux portant sur l'analyse des pratiques (Boucenna et al., 2022) ont permis de mettre en lumière 6 composantes principales au sein de ce type de dispositifs réflexifs. Nous les pensons transversales à tout dispositif visant à développer la réflexivité sur ses pratiques professionnelles, même si elles sont chacune mobilisées à des degrés très variables. Dans des travaux récents (Dejaegher & Lussi-Borer, accepté), nous avons fait la distinction entre la composante en elle-même et le fait d'amener les formés à mettre en œuvre cette composante, portant le nombre total à douze : 1. Décrire et faire décrire ; 2. Problématiser et faire problématiser ; 3. Analyser et faire analyser ; 4. Théoriser et faire théoriser ; 5. Réfléchir aux pistes alternatives et faire réfléchir aux pistes alternatives ; 6. Méta-réfléchir et faire méta-réfléchir. Une septième composante, gérer le dispositif et le relationnel, nous semble également présente.

Si de nombreux chercheurs s'accordent autour de l'importance de développer cette pratique réflexive auprès des (futurs) professionnels (Bouissou & Brau-Antony, 2005 ; Filliettaz, 2010; Fischer et al., 2019 ; Huver & Cadet, 2010 ; Perez-Roux, 2012), les manières dont les dispositifs d'accompagnement se structurent pour répondre à l'objectif peuvent être différentes. Dans ce contexte, notre intérêt se porte sur les questions suivantes : parmi les différents dispositifs, dans quelle mesure les interventions des formateurs convoquent-elles les douze composantes de

*Intervenant
†Auteur correspondant: charlotte.dejaegher@unamur.be
‡Auteur correspondant: coralie.sampaoli@unamur.be
§Auteur correspondant: sephora.boucenna@unamur.be
¶Auteur correspondant: yann.volpe@unige.ch
‖Auteur correspondant: valerie.lussi@unige.ch
**Auteur correspondant: yves.depluvrez@uliege.be

l'analyse des pratiques ? Avec quels types d'interventions chez les formés ? Comment les effets produits répondent-ils aux objectifs annoncés ?

Ce symposium constitue la deuxième étape exploratoire d'un projet plus large visant à mieux comprendre la manière dont les composantes de l'analyse de pratiques se combinent lors de différents dispositifs et les effets perlocutoires produits chez les formés. Lors de la première étape, une grille d'analyse commune a été mise à l'épreuve sur une série d'entretiens de débriefing dans des contextes variés.

Communication 1

Exploration des liens entre interactions verbales et environnement : étude de la présence et la structuration des douze composantes de l'analyse de pratiques

Charlotte Dejaegher, Coralie Sampaoli et Sephora Boucenna

Dans le monde de l'éducation et de la formation, l'injonction à la réflexivité s'impose de plus en plus comme un impératif (Altet et al., 2013 ; Aubouin & Monceau, 2022), notamment au sein des curricula de formation francophones (Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019 ; Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République., 2013 ; Ordonnance du 7 décembre 2007 sur la formation des enseignants du degré primaire, 2007 ; Règlement sur les autorisations d'enseigner, 2023). Le modèle du " praticien réflexif ", défini notamment par Altet (2000) et Perrenoud (2001), apparait comme la référence dominante (Goï & Huver, 2011). Dans ce modèle, la réflexivité y est envisagée non seulement comme un objectif de formation, mais aussi comme un vecteur de cette formation. Pourtant, cette injonction à la réflexivité se résume parfois à une consigne abstraite, coupée des réalités du terrain, et risque de conduire à une réflexivité limitée à des éléments généraux, des analyses détachées de l'action et/ou une posture évaluative (Schön, 1983).

Ceci interroge la manière d'accompagner les (futurs) professionnels au développement d'une posture réflexive. Parmi la dense étendue des possibles, l'analyse des pratiques professionnelles est celle dans laquelle cette recherche s'inscrit. Ce champ est traversé par différentes écoles : notamment les options psychanalytiques de Blanchard-Laville (Blanchard-Laville & Fablet, 1996), les options pédagogiques de l'école de Montpellier (Étienne & Fumat, 2014), les options émancipatrices de l'analyse des pratiques professionnelles visant le pouvoir d'agir des acteurs (Boucenna et al., 2022) et l'analyse des situations d'enseignement de l'école de Mons (Bocquillon et al., 2016). Ce constat nous invite à formuler l'hypothèse de travail suivante : au sein de ces différentes écoles, les gestes professionnels (Alin, 2010) mis en œuvre poursuivent des orientations différentes et prennent des formes différentes.

Dans cette communication, nous présentons les gestes professionnels rencontrés chez les formateurs à l'analyse des pratiques professionnelles d'une de ces écoles, à savoir celle de l'analyse des pratiques professionnelles visant le pouvoir d'agir des acteurs (APPPA). Nous avons suivi des groupes en formation et des formateurs à l'analyse des pratiques dans leur travail et nous avons formalisé la nature de leurs interventions et plus spécifiquement la nature de leurs interactions. Pour mener ce travail, nous avons mobilisé deux instruments : le premier est celui des six composantes de l'analyse des pratiques tel que développé par Boucenna, Thiébaut et Vacher (2022). Le second établit une distinction entre la composante en elle-même et le fait d'amener les formés à mettre en œuvre cette composante, portant le nombre total à douze. Cet instrument propose aussi une déclinaison de chacune de ces douze composantes en gestes langagiers plus précis (Dejaegher & Lussi-Borer, accepté). Ces deux instruments nous permettent d'analyser les interactions (Goffman, 1973) et d'y repérer les gestes langagiers basés sur les 12

composantes. Une fois le codage réalisé, nous avons cherché à comprendre comment les interactions entre les intervenants se structurent au fil du temps et l'impact que cette structuration a sur la présence des différentes composantes. En parallèle, nous nous sommes posé la question des effets perlocutoires tant chez les apprenants que chez les formateurs (Vermersch, 2006, 2007).

Mots-clés

Analyse des pratiques, Séquentialité, Savoir analyser

Bibliographie

Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques.* L'Harmattan.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche & Formation*, *35*(1), 25-41. https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668

Altet, M., Perrenoud, P., & Richard, E. (2013). *Former des enseignants réflexifs: Obstacles* et résistances (De Boeck).

Ardoino, J. (1999). *Complexité des situations et travail d'intervention.* Dans J.-L. Le Moigne (Éd.), *La modélisation des systèmes complexes* (pp. 65-83). Dunod.

Aubouin, C., & Monceau, G. (2022). La réflexivité infirmière en formation, entre injonction et allant-de-soi. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *38*(2), Article 2. https://doi.org/10.4000/ripes.4048

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles.* L'Harmattan.

Bocquillon, M., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2016). *Guide pour "porter un regard réflexif sur sa (une) pratique"* (No. November). *November*, Article November. https://doi.org/10.13140/RG.2.2

Boucenna, S., Vacher, Y., & Thiebaud, M. (2022). *Comment accompagner avec l'analyse de pratiques professionnelles ?* De Boeck.

Bourgeois, É., & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes.* Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2005.01

Dewey, J. (1993). *Logique. La theorie de l'enquete.* PUF.

Étienne, R., & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* De Boeck.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi* (Vol. 1). Les Ed. de Minuit.

Goï, C., & Huver, E. (2011). La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire-Une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps? In *Formation linguistique en contextes d'insertion: Une professionnalité à décrire, pour la construire.*

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire.* Peter Lang.

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, *36*(1), 131-162. https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books

Vermersch, P. (2006). Analyse des effets perlocutoires. *Expliciter, 64.*

Vermersch, P. (2007). Approches des effets perlocutoires. *Expliciter, 71*, 1-23.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage / Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski / de Jean Piaget* (F. Sève, Trans.; 3e éd. trad. revue ed.). La Dispute.

Communication 2

Un dispositif d'enquête collaborative pour développer une approche potentialitaire dans l'accompagnement d'enseignant-es novices

Yann Volpé et Valérie Lussi Borer

Cette contribution rend compte d'une étude doctorale qui analyse le processus par lequel des enseignants novices s'autorisent et " s'auteurisent " à devenir enseignants sur une durée allant de la dernière année de formation initiale jusqu'aux trois premières années d'entrée dans le métier (Volpé, à paraître). Dans ce cadre, un dispositif d'enquête collaborative (Lussi Borer & Muller, 2016) a été mis en œuvre avec six stagiaires en fin de formation initiale à l'enseignement primaire à Genève. Pour chacune de ces personnes, un objet individuel d'enquête a été construit avec le chercheur-formateur et a été le support pour des enregistrements vidéos réalisés lors de chacun des trois stages en responsabilité que compte la dernière année de formation initiale (Perréard Vité & Leutenegger, 2007), puis à trois reprises durant les trois premières années d'entrée dans le métier. Sur la base de ces enregistrements, les six enseignant-es novices ont réalisés des entretiens d'autoconfrontation avec un chercheur-formateur.

Nous préciserons la manière dont nous considérons l'acquisition de connaissance dans une conception *expérimentale* telle que la propose Dewey (1993). Dans cette conception, une place centrale est donnée à l'expérience entendue comme " une expérimentation active avec les choses (...) (qui) implique une prévision des conséquences qui peuvent s'ensuivre et l'effort pour manipuler les moyens requis afin de produire ces conséquences (Dewey, 1911a, p. 448). " (Zask, 2015, p. 50). Cette expérience introduit des changements dans la situation qui affectent la personne en retour, dans une phase plus passive, où elle doit supporter les conséquences de ses actes.

Dans le cadre des entretiens avec les enseignant-es novices, il s'agit d'organiser une communication – entendue comme une expérience partagée grâce à une activité langagière qui produit des significations – pour que ceux-ci rendent compte de cette double dimension expérimentation/expérienciation. Nous nous attacherons donc à analyser comment les significations co-construites donnent à voir des temporalités, des niveaux de saisie de l'activité et des normes de viabilité en lien avec les douze composantes de l'analyse des pratiques proposées dans le symposium.

À partir d'un corpus constitué de 36 entretiens d'autoconfrontation réalisés lors du suivi de six enseignant-es novices, nous analysons la manière dont les connaissances expérienciées par ces dernières dans des situations singulières et contextualisées d'enseignement sont mises en lien avec les connaissances génériques et décontextualisées du monde professionnel. Grâce à une anal-

yse sémiotique des échanges entre formateur/trices et stagiaires (Peirce, 1978), nous montrerons comment ces espaces d'entretiens peuvent agir comme des espaces potentiels de développement professionnel, de (re)signification et renormalisation (Schwartz & Durrive, 2009) et d'autorisation de soi (Volpé & Lussi Borer, 2024) en nourrissant le processus d'enquête à travers la génération de faits surprenants. Dans ces entretiens, nous verrons comment le chercheur-formateur encourage des processus interprétatifs de types abductifs qui mettent en lien différentes temporalités de l'activité des enseignant-es novices. Ce faisant, il génère un point de vue sur l'activité *depuis l'intérieur* de l'activité analysée (Muller & Lussi Borer, 2018). Une telle analyse de l'activité autorise le développement de *possibles depuis l'intérieur de l'activité* dans une perspective que nous qualifions "potentialitaire " en nous référant aux travaux de Malo sur la perspective non-déficitaire (Malo, 2008). Nous analyserons plus en profondeur ces processus abductifs ouvrant sur de nouveaux *possibles* en les détaillant au regard de la grille des douze composantes de l'analyse des pratiques. (543/800 mots)

Mots-clés

Enquête collaborative, Approche potentialitaire, Enseignant-es primaires novices

Bibliographie

Dewey, J. (1993). *Logique. La theorie de l'enquete.* PUF.

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

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non-déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Presses de l'Université du Québec.

Muller, A., & Lussi Borer, V. (2018). Analyse de l'activité, environnements de vidéo-formation et développement professionnel des enseignants. Différences intra et inter-activités : le possible, le réel et le virtuel. In C. Gaudin, S. Flandin, & S. Moussay (Eds.), *Video-formation et developpement de l'activite professionnelle enseignante* (pp. 95–116). L'Harmattan. https://doi.org/10.3917/har.geffa.20

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

Schwartz, Y., & Durrive, L. (Eds.). (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II).* Octarès.

Volpé, Y., & Lussi Borer, V. (2024). Médiations et processus d'autorisation dans l'accompagnement d'enseignants novices. *Éducation permanente, 2*(239), 57–68. https://doi.org/10.3917/edpe.239.0057

Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey.* La Découverte.

Communication 3

Analyser les débriefings sportifs : évolution des composantes interactionnelles et répartition entre les joueurs

Yves Depluvrez

Si la performance est un objectif central dans le football professionnel, l'attention est portée ici sur les mécanismes qui conduisent à cette performance. Si la réussite peut s'affranchir d'une compréhension de l'action (Piaget, 1974), cette dernière permet pourtant de mieux anticiper son action, ce qui est crucial dans ce type de sport où une très large majorité de décisions doivent être prises dans l'immédiateté du moment. C'est ainsi que, ces dernières décennies, de nombreux dispositif d'analyse de l'activité tel que le débriefing post-observation ont été proposés afin d'optimiser la performance des athlètes (Hogg, 1998).

À ce propos, Macquet et al. (2015) ont montré que les entraîneurs en sports collectifs de haut niveau adoptaient un "leadership transactionnel" ou "transformationnel" en fonction du contexte, du temps disponible et des joueurs, sans toutefois examiner comment entraîneur et joueurs débriefaient ensemble. Divers auteurs (Mouchet, 2006 ; Auteurs, 2022) ont souligné l'intérêt des entretiens d'explicitation (Vermersh, 2004) pour mieux saisir la subjectivité des rugbymen et footballeurs. Toutefois, peu de recherches dans le domaine des sports collectifs se sont intéressés à la manière dont chacun au sein de ces débriefings met en œuvre les différentes composantes de l'activité : décrire, problématiser, analyser, théoriser, construire une théorie de l'action et métaréfléchir. C'est là tout l'enjeu de cette communication, qui s'inscrit dans un travail doctoral de plus grande ampleur : analyser l'évolution de l'activité de débriefing d'un formateur lors de cinq débriefings, en mettant en avant les composantes interactionnelles et la répartition de la parole entre participants.

Concrètement, nous avons formé un analyste-vidéo d'une équipe de football professionnel à la mise en œuvre d'un débriefing axé sur l'analyse collective des pratiques (Chami, 2020) avec des footballeurs d'élite. Ces entretiens visaient à engager les joueurs dans un processus d'analyse de leur pratique et de réflexion sur celle-ci. Dans une démarche cyclique, l'analyste observe les actions de jeu offensives, puis analyse conjointement avec les joueurs pour élaborer et mettre en place des pistes de régulation. Les débriefings ont été enregistrés et retranscrits intégralement, puis codés par deux chercheurs selon une grille inspirée des composantes de l'analyse des pratiques (Charlier et al., 2013) pour identifier les niveaux de réflexivité et la façon dont le formateur novice soutient ces processus. En outre, des entretiens de régulation (ER) (Beckers, 2007) ont été réalisés avec l'analyste-vidéo après chaque débriefing pour explorer ses guidages dans l'action (Pastré, 2011) et pour co-construire des solutions aux défis rencontrés.

Mots-clés

Débriefing ; Réflexivité ; Performance sportive ; Interaction ; Analyse des pratiques

Bibliographie

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine.* De Boeck.

Chami, J. (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères. *Savoirs*, *53*, 11-47. https://doi.org/10.3917/savo.053.0011

Charlier, E., Beckers, J., Boucena, S., Biemar, S., François, N., & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ?* De Boeck.

Auteurs, 2022

Hogg, J. M. (1998). The post performance debriefing process: Getting your capable track and

field athletes to the next level of performance. *IAAF quarterly, 3*, 49-57.

Macquet, A.-C., Ferrand, C., Stanton, N.-A. (2015). Divide and rule : A qualitative analysis of the debriefing process in elite team sports. *Applied Ergonomics, 51*, 30-38.

Mouchet, A., & Bouthier, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. *Staps, 72*(2), 93-106. DOI: 10.3917/sta.072.106

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Mots-Clés: analyse de l'activité, enquête collaborative, interactions, réflexivité, dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles

Les défis liés à la transition socioscolaire des élèves nouveaux arrivants au Québec : point de vue des parents et enseignants immigrants

Mohamed Amine Dridi * [1], Aline Niyubahwe * † [1]

[1] Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – Canada

Au Québec l'effectif d'élèves d'ethnies, de langues et de cultures diverses ne cesse d'augmenter dans les milieux scolaires (Mc Andrew et al., 2021). Le rapport du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2023) indique que 49 % des écoles de la région métropolitaine ont des effectifs qui varient de 50 à 100 % d'élèves issus de l'immigration. Même en dehors de Montréal, le nombre d'élèves nouveaux arrivants continue de croître (Bakhshaei, 2015). Ces élèves font partie des élèves à risque surtout lorsque le français ne constitue pas leur langue maternelle ou courante ou s'ils manifestent un retard scolaire ou de développement à leur entrée à l'école (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2023)). Dans ce sens, les écoles québécoises, particulièrement à Montréal, se sont donc engagées dans un processus continu d'adaptation systémique à la diversité depuis plus d'une vingtaine d'années afin de faciliter l'intégration scolaire des élèves nouveaux arrivants au Québec (McAndrew, 2001 ; McAndrew et Audet, 2010). Cependant, en dépit de toutes les politiques et les programmes mis en place pour faciliter l'intégration des élèves nouveaux arrivants au Québec et afin de favoriser le vivre ensemble, l'expérience de la transition socioscolaire de ces élèves est encore marquée par plusieurs défis (Niyubahwe, et al., 2019; Potvin et al., 2013). Dans ce sens, la présente communication vise à présenter quelques principaux résultats par rapport aux défis qui marquent l'expérience de transition socioscolaire des élèves nouveaux arrivants au Québec. Ces résultats sont issus d'une recherche qualitative menée au Québec en 2022-2023, au moyen d'entrevues semi-structurées, auprès de 20 enseignants issus de l'immigration et 23 parents immigrants. L'analyse des données permet de voir que les élèves nouveaux arrivants vivent une transition difficile au cours de leur intégration linguistique, sociale, culturelle et scolaire. Les résultats montrent qu'ils font face à des défis liés à la maitrise du français, langue d'enseignement au Québec. Ces défis concernent autant les élèves venant des pays non francophones que ceux des pays francophones. Sur le plan socioculturel, les défis d'intégration sont dus aux mauvaises conditions socio-économiques de certaines familles, au manque de repères sociaux, à l'isolement social dû à l'absence de contact avec les paires québécois. Soulignons que la non-maîtrise de la langue retarde aussi l'intégration auprès des pairs. Les élèves nouveaux arrivants aux Québec font également face à un choc culturel et à des difficultés à décoder les normes et les codes culturels de la société d'accueil. Certains vivent aussi un bouleversement et des conflits sur le plan identitaire. En outre, les résultats montrent que les élèves font face à des défis d'adaptation au nouveau système scolaire, notamment sur le plan de l'adaptation aux approches pédagogiques et au classement qui, parfois, ne tient pas compte de leur niveau scolaire. L'ensemble des défis soulevés mettent en avant l'existence d'un écart

*Intervenant

†Auteur correspondant: Aline.Niyubahwe@uqat.ca

entre les théories et les politiques et leur mise en place dans les programmes, les règles et les pratiques en éducation dans les milieux scolaires au Québec (Potvin et al., 2013). Le manque de compétences interculturelles et antiracistes du personnel enseignant ainsi que l'écart entre la diversité ethnoculturelle des élèves et celle du personnel enseignant peuvent également exacerber l'effet des défis auxquels font face les élèves nouveaux arrivants aux Québec (Bauer et Akkari, 2016; Larochelle-Audet, 2014 ; Larochelle-Audet et al., 2016 ; Steinbach, 2012).

Références

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Ile de Montréal (2023). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal au 4 novembre 2022.* https://www.cgtsim.qc.ca/wp content/uploads/2023/05/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL_2022-11-04.pdf

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., & Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, *44*(2), 172–195. https://doi.org/10.7202/1039027ar

Mc Andrew, M., Audet, G. et Bakhshaei, M. (2021). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec: le contexte historique et social. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (2e éd., p. 2-19). Fides éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2023). *Plan stratégique 2023-2027.* Gouvernement du Québec. Récupéré de https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf

Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *42*(2), 438-463.

Potvin, M., Audet, G. & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. Revue des sciences de l'éducation, 39(3), 515–545. https://doi.org/10.7202/1026311ar

Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (6e éd., p. 351-378). Presses de l'Université du Québec.

Mots-Clés: élèves nouveaux arrivants au Québec, transition socioscolaire, diversité ethnoculturelle, contexte québécois

Les tâches scolaires de modélisation mathématique du réel : quels effets sur la rétroactivité du milieu ?

Azzedine Hajji *† [1]

[1] Centre de recherche en sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles – Belgique

Éléments de problématique

Cette communication vise à éclairer, d'un point de vue didactique, la question du potentiel " rétroactif " du milieu généré par des tâches de modélisation mathématiques du réel. Le milieu est à entendre en tant que système antagoniste au contrat didactique, constitué d'une diversité d'éléments (matériels, connaissances de l'élève, etc.), dénué d'intention d'enseignement apparente, sur lequel l'élève agit et qui rétroagit en retour sur lui (Sensevy, 2011, p. 110 ; Brousseau, 1988). Dès lors, plus un milieu est rétroactif, plus il offre de moyens aux élèves pour éprouver, voire valider, de manière autonome la pertinence de leurs propositions de solution. Les tâches de modélisation quant à elles sont définies par Verschaffel, Greer et de Corte (2000) comme des problèmes " authentiques " et " réalistes " qui se caractérisent par une série de propriétés qui les démarquent des problèmes mathématiques ordinairement proposés aux élèves en contexte scolaire :

- les données fournies par l'énoncé doivent être plausibles ;

- la formulation de l'énoncé n'est pas nécessairement complète et auto-suffisante, le problème pouvant être mal défini et/ou lacunaire et nécessitant d'aller chercher des données complémentaires par ailleurs ;

- toutes les données de l'énoncé ne sont pas nécessaires à sa résolution, certaines pouvant être superflues ;

- la solution n'est pas nécessairement unique et peut être différente d'un nombre précis ou même entier (par ex. un intervalle de valeurs décimales) ;

- les critères de validation d'une solution peuvent aussi être de nature non mathématique et liés au domaine de la situation modélisée ;

- la résolution peut nécessiter le recours à la coopération entre pairs et la mobilisation d'outils culturels extérieurs à la classe.

En s'appuyant sur leurs connaissances pratiques du monde réel, ces tâches sont alors supposées

*Intervenant

†Auteur correspondant: azzedine.hajji@ulb.be

aider les élèves dans la résolution de problèmes et soutenir leurs apprentissages, en leur permettant de donner plus de sens à leur activité mathématique. D'un point de vue de la théorie des situations didactiques, on peut traduire cet effet attendu en termes de milieu qui serait potentiellement plus rétroactif (Hajji, 2022). En d'autres termes, dans quelle mesure les tâches de modélisation mathématique du réel favoriseraient la construction d'un milieu plus favorable à la résolution autonome des problèmes ? Cette problématique s'ancre dans un contexte de classes en début d'enseignement secondaire (élèves de 12 à 15 ans) en Belgique francophone.

Éléments de méthodologie

L'exploration de cette problématique s'appuie sur un recueil de données empiriques effectué auprès de trois classes du degré inférieur du secondaire (les 3 premières années). Les données sont construites à partir de l'observation du déroulement de séances de mathématiques consacrées à la résolution de problèmes (entre 4 et 6 heures d'observation par classe), et d'entretiens semi-directifs menées auprès de deux élèves (de niveaux contrastés en mathématiques) au sein de chaque classe. Ces observations permettent d'appréhender comment les caractéristiques des tâches sont réellement susceptibles d'aider les élèves à obtenir des indices sur la validité de leurs idées, hypothèses et propositions de solution, sans devoir nécessairement passer par l'intervention directe de l'enseignant·e. En particulier, les potentialités de ces tâches à faire entrer les élèves dans des situations de formulation et de validation, par opposition aux situations d'action (Margolinas, 2004, p. 34), fait l'objet d'une attention particulière. Dans cette perspective, les entretiens visent à compléter les observations en permettant d'interroger ces enjeux de manière plus approfondie, mais sans déranger le déroulement de la séance.

Par ailleurs, ces observations et entretiens s'inscrivent dans une perspective comparative (Vigour, 2005) dans le sens où ils portent, dans un premier temps, sur la résolution de problèmes ordinaires (provenant des enseignant·es) puis, dans un second temps, sur la résolution de tâches de modélisation (que nous proposons aux enseignant·es). Cette approche comparative facilite dès lors le travail d'analyse, dans le sens où elle réduit le risque d'attribuer aux tâches de modélisation mathématique du réel des effets qui ne leur seraient pas nécessairement spécifiques.

Éléments de discussion

Les premiers éléments d'analyse des données empiriques font apparaître que, si les tâches de modélisation peuvent effectivement être considérées comme authentiques ou réalistes, les situations qu'elles évoquent ne sont pas pour autant *familières* aux élèves. La possession des connaissances pratiques qui leur sont associées – censée faciliter la résolution du problème – n'est donc pas toujours vérifiée en pratique, alors qu'elle est censée favoriser une activité mathématique plus significative. Cette absence de familiarité pourrait dès lors expliquer les constats empiriques qui font apparaitre un milieu généré par ce type de tâches qui ne comporterait pas véritablement plus de potentialités rétroactives que les tâches habituellement proposées aux élèves.

Références bibliographiques

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), 309-336.

Hajji, A. (2022). Quelle approche sociodidactique des inégalités d'apprentissage pour étudier la transition vers un enseignement des mathématiques s'appuyant sur les tâches de modélisation du réel ? *Actes de la 6e édition du colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*

(CIDEF, 20 et 21 octobre 2022, Rennes), p. 219-237. https://cidef2022.sciencesconf.org/data/pages/Actes_du_

Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur. Essai de développement de la théorie des situations didactiques.* Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation (Université de Provence).

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

Verschaffel, L., Greer, B. & de Corte, E. (2000). *Making sense of word problems.* Swets & Zeitlinger.

Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes.* La Découverte.

Mots-Clés: modélisation mathématique, milieu, rétroactivité

Mieux comprendre les dynamiques de réussite dans l'enseignement supérieur : pratiques partagées et perspectives croisées

Justine Jacquemart * [1,2], Mikaël De Clercq [2,3], Benoît Galand [1,2], Aurélie Huret *

[4], Philippe Dessus [4], Salomé Cojean [4], Laurent Lardy [4], Amélie Duguet *

[5]

[1] Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, lÉducation et la Formation – Belgique
[2] Université Catholique de Louvain (UCLouvain) – Belgique
[3] Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) – Belgique
[4] Université Grenoble Alpes – Univ. Grenoble Alpes, LaRAC – France
[5] Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education [Dijon] – Université de Bourgogne-Franche-Comté – France

Aujourd'hui, on ne compte plus les travaux portant sur les déterminants de la réussite en premier cycle universitaire dans la littérature francophone. En effet, de nombreuses recherches se sont d'abord attachées à déterminer comment les caractéristiques personnelles des étudiants pouvaient affecter leurs résultats aux examens, mais aussi leur motivation et leur engagement dans les études. Puis, au cours des années 2000, des travaux ont insisté sur l'importance d'intégrer aux modèles d'analyse des facteurs de contexte (Michaut, 2000). C'est à ce titre qu'ont émergé différents questionnements concernant le rôle joué par les pratiques enseignantes. Sujet souvent considéré comme tabou (Romainville, 2000), des travaux ont pourtant attesté de l'importance de la prise en compte de ces pratiques pour comprendre les parcours de réussite (ou d'échec) des étudiants inscrits à l'université. Cependant, ces études se sont souvent focalisées sur les étudiants ou les enseignants, peu s'étant penchées sur une perspective conjointe de ces deux catégories d'acteurs (Mastrokoukou et al., 2022).
Ce symposium vise donc à apporter de nouveaux éléments de compréhension concernant la façon dont facteurs contextuels et individuels sont à prendre en compte dans la compréhension des dynamiques de réussite dans l'enseignement supérieur. Plus précisément, les trois communications proposées apportent un regard nouveau sur la façon dont les pratiques enseignantes, entrevues sous différents angles, peuvent contribuer à favoriser la réussite, mais aussi l'engagement et la motivation des étudiants.

En ce sens, une première contribution vise à analyser de manière approfondie le processus d'adaptation et d'engagement des étudiants dans des contextes classes aux pratiques enseignantes contrastées.

*Intervenant

Une deuxième contribution porte sur l'engagement des étudiants mis en lien avec le format de cours, la métacognition et les interactions entre l'enseignant et les étudiants.

Enfin, une troisième contribution propose d'étudier comment les interactions entre enseignants et étudiants en cours magistral sont susceptibles d'affecter la motivation de ces derniers.

Ensemble, ces travaux permettent de croiser les perspectives des enseignants et des étudiants pour proposer une vision articulée des conditions favorables à une meilleure implication, un meilleur apprentissage et une plus forte réussite dans le cadre de l'enseignement supérieur.

Communication 1

Réduire les écarts de réussite en enseignement supérieur : le rôle clef des pratiques enseignantes observées

Justine Jacquemart, Mikaël De Clercq et Benoît Galand

Les taux d'échec et d'abandon de l'enseignement supérieur sont élevés en Fédération Wallonie-Bruxelles comme dans de nombreux autres systèmes éducatifs (1). Échec et abandon sont aussi inégalement répartis selon l'origine sociale et les performances antérieures des étudiants, ce qui contribue au maintien des inégalités sociales (2). La question de la réussite étudiante est donc plus que jamais une problématique d'actualité.

Dans la littérature sur l'enseignement supérieur, plusieurs travaux se sont penchés sur les enseignants (3) et leur contribution dans la réussite étudiante. Cependant, la plupart des études sont basées sur des mesures auto-rapportées (4) et le rôle des pratiques enseignantes spécifiques n'est pas clair (5). De plus, très peu d'études prennent en compte la variabilité des pratiques enseignantes et proposent une analyse fine des effets des dimensions des pratiques enseignantes sur la réussite académique des étudiants de l'enseignement supérieur.

Pourtant, le rôle des pratiques enseignantes dans la réussite a largement été démontré dans le contexte de l'enseignement obligatoire (6). Dans ce contexte, il existe une longue tradition de recherche sur l'observation des pratiques enseignantes en classe. Les effets de pratiques enseignantes observées sur la réussite des élèves ont été analysés de façon systématique et rigoureuse.

L'approche par observation, qui s'est révélée extrêmement féconde dans l'enseignement obligatoire, est peu développée dans l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, c'est plutôt l'angle des pratiques perçues ou auto-rapportées qui est privilégié. Une démarche complémentaire et originale dans le contexte de l'enseignement supérieur est donc d'aborder la question des pratiques enseignantes par le prisme des recherches menées dans l'enseignement obligatoire, et plus particulièrement à partir de l'observation des pratiques.

Notre projet de recherche vise donc à mieux comprendre la réussite académique des étudiants de l'enseignement supérieur, en élargissant le champ d'analyse et en considérant les pratiques enseignantes observées en séance conjointement avec les facteurs individuels des étudiants.

L'objectif principal de cette étude est de tester l'effet des dimensions des pratiques sur la réussite scolaire et les effets modérateurs des facteurs individuels.

À partir des données collectées lors d'une précédente étude, deux profils d'enseignants ayant des pratiques très contrastées dans une même discipline ont été identifiés. Une nouvelle ob-

servation des pratiques d'une dizaine d'enseignant est en cours de réalisation. Les dimensions des pratiques enseignantes sont mesurées au moyen d'un outil d'observation systématique, le protocole d'observation Just-Teach. Les étudiants de ces mêmes cours sont invités à compléter un questionnaire portant sur les facteurs individuels classiquement étudiés dans le champ de la réussite en enseignement supérieur (niveau socio-économique, performance antérieure, croyance d'efficacité personnel et engagement). Vu les cours ciblés (cours commun à un maximum de programme en bachelier), l'échantillon d'étudiants devrait dépasser les 500 participants. Des modélisations en équations structurelles permettront d'analyser l'existence d'interaction entre exposition à un profil de pratiques et caractéristiques des étudiants.

Les analyses sont actuellement en cours. Toutes les données seront prêtes à être analysées d'ici la fin du mois de janvier. Ces analyses nous permettront d'atteindre pleinement notre objectif de recherche d'ici la fin du mois d'avril et d'être prêts pour la conférence en juillet.

Au niveau des résultats attendus, des recherches menées dans l'enseignement obligatoire indiquent que certaines pratiques des enseignants ont pour effet de réduire les écarts de réussite à l'origine sociale et aux performances antérieures des élèves. La combinaison du soutien pédagogique et du soutien émotionnel réduit par exemple les écarts de réussite dans l'acquisition des mathématiques. Au regard de ces travaux, nous postulons que les pratiques enseignantes liées au soutien émotionnel et à la structuration de l'apprentissage permettraient de réduire les écarts de réussite liés à l'origine sociale et aux performances antérieures des étudiants.

La présentation discutera des résultats de l'étude en ce qui concerne le rôle des pratiques d'enseignement sur la réussite des étudiants vers l'enseignement supérieur. Les implications pratiques et les perspectives de recherche futures sur la question de la réussite seront également abordées.

Mot-clés

Observation ; Pratiques enseignantes ; Réussite académique

Bibliographie

(1) Clercq, M. D., & Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (58).

(2) Rodriguez-Hernandez, C. F., Cascallar, E., & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, *29*, 100305.

(3) Kozanitis, A., & Nenciovici, L. (2023). Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: A meta-analysis. *Higher Education*, *86*(6), 1377-1394.

(4) Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S., & Balasooriya, C. (2022). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: A meta-review. *Studies in Higher Education*, *47*(1), 80-96.

(5) Duguet, A. (2015). Les pratiques pédagogiques à l'université en France: quels effets sur la réussite en première année? Le cas du cours magistral. *Recherche & formation*, 9-26.

(6) Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psych Rev*, *42*(1), 76-98.

Communication 2

Déterminants de l'engagement tridimensionnel des étudiants en contexte de classe à l'université

Aurélie Huret, Philippe Dessus, Salomé Cojean et Laurent Lardy

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du projet Talisman (*TeAching and Learning InteractionS for Multimodal ANalysis* ou Analyse Multimodale des Interactions d'Enseignement et d'Apprentissage, https://talisman.m-psi.fr/) qui vise à étudier des évènements d'enseignement-apprentissage en contexte de classe à l'université et à tenter de converger vers une complémentarité entre des analyses manuelles traditionnelles (questionnaires, observations) et des analyses automatiques ayant recours à des méthodes d'intelligence artificielle, en adoptant de manière centrale les considérations éthiques. La variable principale à l'étude est l'engagement des étudiants, pouvant être défini comme la décision volontaire de participer activement et profondément aux activités d'apprentissage (1). L'engagement est souvent reconnu dans la littérature comme un construit tridimensionnel (2) composé 1) d'une dimension émotionnelle correspondant aux réactions affectives, positives comme négatives, liées aux activités, aux enseignants, aux pairs et au climat de la classe; 2) d'une dimension comportementale renvoyant aux manifestations visibles de l'effort (par exemple, l'attention et la participation); et 3) d'une dimension cognitive faisant référence aux stratégies cognitives et métacognitives mises en place. Cette approche théorique offre une représentation permettant d'examiner simultanément et de façon dynamique les différentes dimensions afin d'en tester les effets additifs ou interactifs (3)

L'engagement est un bon prédicteur de réussite académique et " compte tenu de ce rôle central (...), l'identification des facteurs liés à l'engagement en classe est un enjeu majeur. " (4). Les différentes sources d'influence de l'engagement (5) peuvent être de trois types (6) : internes, pédagogiques et contextuelles. La nature interne de l'influence provient de l'étudiant, comme ses capacités métacognitives ; sa nature pédagogique fait référence à ce qui se passe en classe, comme les interactions, et sa nature contextuelle correspond à des éléments du contexte, comme la durée de cours.

L'objectif de notre recherche est de nous intéresser à l'engagement tridimensionnel des étudiants universitaires, de tester l'effet de déterminants de cet engagement identifiés et de comprendre leur rôle pour chaque dimension dans un contexte de cours authentique. Pour cela, nous disposons du *Teaching Lab*, une salle de classe ordinaire équipée (e.g., caméras, capteurs audio) qui permet de recueillir des données pouvant être analysées automatiquement grâce à des méthodes d'intelligence artificielle. Nous avons mené une première étude exploratoire en situation écologique. Les résultats ont montré que la qualité perçue des interactions avait un effet positif sur le niveau d'engagement des étudiants dans toutes ses dimensions. De plus, le niveau métacognitif des étudiants avait un effet positif sur leur engagement cognitif et comportemental, et la durée de cours avait un effet négatif sur l'engagement émotionnel et comportemental.

Notre prochaine étude se déroulera au sein du *Teaching Lab* et permettra de recueillir des données d'entrainement, pour la mesure automatique de l'engagement, traitées partiellement

ou en totalité, par des outils d'intelligence artificielle, objectivant différemment cet engagement académique (7). Nous les comparerons aux mesures manuelles récoltées *via* des questionnaires et des observations en classe. Nous nous intéresserons de plus près aux interactions entre enseignant et étudiants, qui semblent jouer un rôle central dans l'engagement des étudiants, comme l'ont montré les résultats de notre première étude (8). Pour cela, nous utiliserons l'outil IntEnsES (Interactions enseignant-étudiants dans le supérieur) développé par notre équipe de recherche. IntEnsES est un outil avec lequel un observateur, placé au fond d'une classe, porte son attention sur les interactions enseignant-étudiants en prenant des notes sur une grille pendant une durée donnée, afin d'établir un jugement pour chacune des six dimensions de la grille. Ce jugement est censé évaluer la qualité des interactions sur la période observée.

Cette recherche, dans sa globalité, vise à saisir les facteurs déterminants dans l'engagement des étudiants à l'université et à comprendre de quelle façon se manifeste cet engagement sous sa forme tridimensionnelle en classe en faisant converger des mesures manuelles avec des mesures automatiques. Un des objectifs, à terme, est l'utilisation du *Teaching Lab* à des fins de développement professionnel des enseignants.

Mot-clés

Engagement ; Enseignement supérieur ; Contexte de classe

Bibliographie

(1) Pirot, L., & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des Sciences de l'Éducation*, *26*(2), 367-394. https://doi.org/10.7202/000127ar.

(2) Nleme Ze, Y. S., & Molinari, G. (2022). Développement et validation psychométrique d'une échelle de mesure de l'engagement des apprenants dans les forums de discussion des MOOC. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *40*(40). https://doi.org/10.4000/dms.8538.

(3) Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059.

(4) Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, *41*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001.

(5) Günüç, S., & Kuzu, A. (2014). Factors influencing student engagement and the role of technology in student engagement in higher education: campus-class-technology theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *5*(4), 86-113. https://doi.org/10.17569/tojqi.44261.

(6) Gerard, L., & Rubio, A. A. (2020). Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université: le cas de PedagInnov. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *36*(36 (1)). https://doi.org/10.4000/ripes.2212.

(7) Laurent, R., Dessus, P., & Vaufreydaz, D. (2022). L'instrumentation intelligente des salles de classe au service de l'observation des interactions enseignant-apprenants. *Revue internationale de communication et socialisation*, *9*(2), pp.247-258. hal-03985556v2

(8) Huret, A., Dessus, P., Cojean, S., & Lardy, L. (2024). Effet des interactions, de la métacognition, et de la durée de cours sur l'engagement comportemental, cognitif, et émotionnel des étudiants en contexte de classe à l'université. (En préparation)

Communication 3

Les interactions verbales en cours magistral comme facteur de motivation à l'université : point de vue des enseignants et des étudiants de premier cycle

Amélie Duguet

Depuis la démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire et la massification de ses effectifs, le cours magistral fait l'objet de nombreux débats. Considéré depuis plusieurs décennies comme inadapté aux nouveaux publics d'étudiants et pouvant constituer un facteur d'échec en premier cycle (1), on lui voit bien souvent reprocher son caractère trop traditionnel. Sa dimension orale de transmission du savoir est fréquemment remise en question (4), notamment en raison du manque d'interactions éprouvé par les étudiants (2).

Face à de tels constats, quelques travaux (3 ; 2) ont porté en France, depuis une vingtaine d'années, sur les interactions entre enseignants et étudiants lors de ce type de cours. Ces recherches font état d'une variété des pratiques enseignantes en la matière, dépendant notamment de la discipline d'enseignement. En revanche, elles permettent peu de savoir comment les interactions sont perçues par les étudiants et les enseignants, ni d'en mesurer empiriquement les effets sur la réussite étudiante dans ses différentes acceptions.

Concept polymorphe, l'interaction appréhendée au travers du champ des sciences de l'éducation, peut être qualifiée de pédagogique lorsqu'elle réfère aux actions et aux échanges réciproques entre enseignants et élèves (1). L'interaction peut par ailleurs prendre plusieurs formes : les interactions non verbales (gestuelle, intonation, écrit...) se distinguent des interactions verbales. La gestion de ces dernières s'avère centrale dans les activités professionnelles qui nécessitent " d'agir avec et pour d'autres humain ", comme il en est le cas dans les activités d'enseignement (5).

Dans cette communication, nous proposons d'étudier les représentations des enseignants et des étudiants de premier cycle à l'égard de leurs interactions en cours magistral. Quelles sont ces représentations ? En quoi varient-elles selon ces deux groupes d'acteurs ? Comment les caractéristiques individuelles des enseignants et des étudiants influent-elles sur leurs représentations ? Comment ces représentations permettent-elles d'expliquer la motivation des étudiants à assister aux cours magistraux ?

Pour répondre à ce questionnement, dans le cadre d'une démarche empirique, avons mené au printemps 2023 une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon composé de 1250 étudiants de Licence (L1, L2, L3) issus de filières variées et de 38 enseignants. Plus précisément, les étudiants ont été amenés à compléter leur questionnaire en se référant aux pratiques d'un de leurs enseignant qui avait lui-même accepté au préalable de participer à notre dispositif en répondant à un questionnaire qui lui était dédié. Enseignants et étudiants ont été interrogés concernant leurs caractéristiques individuelles, la fréquence et les motifs de leurs interactions en cours magistral, et les implications de ces interactions sur la scolarité des étudiants. Il a par ailleurs été demandé à ces derniers d'indiquer sur une échelle allant de 1 à 10 à quel point ils se sentaient motivés pour assister aux cours magistraux.

Les premiers résultats descriptifs montrent que 98% des enseignants et 81% des étudiants estiment qu'il est important d'interagir en cours magistral. Toutefois, les enseignants tendent à

surestimer leurs interactions avec les étudiants. A titre d'exemple, 90% des enseignants et 74% des étudiants indiquent poser de temps en temps, voire souvent des questions aux étudiants sur les contenus de cours. Ces proportions s'élèvent respectivement à 82% et 55% concernant les questions relatives à l'organisation du travail, et 51% versus 21% pour ce qui est de l'état de santé des étudiants. En revanche, enseignants et étudiants s'accordent unanimement sur le fait que les interactions en cours magistral permettent aux étudiants de mieux comprendre le cours, de se sentir plus motivé, de s'engager davantage dans les apprentissages et de favoriser leur réussite aux examens.

Par ailleurs, nous présenterons des modèles d'analyse permettant d'examiner comment les représentations des étudiants et des enseignants à l'égard des interactions varient au prisme de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires pour les premiers, et de leurs caractéristiques professionnelles pour les seconds. Enfin, nous exposerons les résultats issus de modèles de régression linéaire permettant d'identifier l'effet exercé, toutes choses égales par ailleurs, par les représentations des étudiants sur leur niveau de motivation auto-déclaré.

Finalement, une telle recherche, bien que se heurtant à certaines limites méthodologiques sur lesquelles nous reviendrons, apporte de nouveaux éléments de réflexion concernant la complexité de la relation pédagogique entre enseignants et étudiants en cours magistral, par le biais de leurs interactions. Nos résultats viennent par ailleurs conforter le rôle joué par les pratiques enseignantes sur la motivation des étudiants. Ils ouvrent en outre la voie à un questionnement plus large quant aux incidences des modes de communication (écrit ou oral, synchrone ou asynchrone) entre enseignants et étudiants sur la scolarité de ces derniers, notamment en termes d'accrochage en première année universitaire.

Mots-clés

Interactions verbales ; Cours magistral ; Motivation

Bibliographie

(1) Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation,* (15), 35-44. https://doi.org/10.3406/refor.19

(2) Boyer, R., & Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. *Sociétés Contemporaines,* (48), 41-61. https://doi.org/10.391

(3) Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Education*, 27(2), 327-352. https://doi.org/10.7202/009936ar

(4) Loizon, A. et Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments*, Distances et médiations des savoirs*, 9. https://doi.org/10.4000/d

(5) Vinatier, I. (2013). Interactions verbales. In A. Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 181-184). De Boeck Supérieur.

Mots-Clés: enseignement supérieur, interactions verbales, motivation, engagement, pratiques enseignantes

Quand les maitres de stage du secondaire supérieur sont invités à faire part des postures d'accompagnement qu'ils adoptent.

Stéphanie Noël * [1], Annick Fagnant * † [2]

[1] ULiège - Unité de recherche DIDACTIFEN – Belgique
[2] Université de Liège - Unité de recherche EQUALE – Quartier Agora Place des Orateurs, 2 - Bat. B32 4000 Liège, Belgique

À l'heure actuelle en Belgique francophone, les professeurs(1) qui accueillent un futur enseignant dans leur classe ne sont pas formés à cette fonction, rien n'étant de plus officiellement défini en termes de gestes et postures attendus (Dejaegher et al., 2019). Pour répondre à cette problématique, le récent Décret définissant la formation initiale des enseignants (FW-B, 2022) reconnait à juste titre l'importance du rôle de maitre de stage et prévoit d'organiser dès 2025 un module de formation spécifique qui jusqu'à maintenant faisait défaut. Dans ce contexte en changement, il est apparu pertinent de questionner les travailleurs de terrain sur leur façon de fonctionner dans cette tâche discrétionnaire.
La littérature scientifique met régulièrement en évidence, dans cette réalité compliquée, qu'il est difficile pour l'accompagnateur de trouver une posture adéquate, transitant régulièrement entre deux positionnements extrêmes, celui de *modèle* ou de *laisser-faire* (Dugal, 2009 ; Mieusset, 2013). Pour dépasser cette opposition stricte entre le maitre de stage qui dit tout et celui qui laisse complètement faire, la volonté a été d'enrichir cette perspective dichotomique par 5 postures d'accompagnateur mises en évidence dans les travaux du TREFL (Colognesi et al, 2019). Un modèle composite d'intelligibilité (adapté de Crasson et al, 2024) a par conséquent été conçu afin de mieux saisir la finesse et le côté " adaptatif " de l'accompagnement adopté. En effet, différents auteurs mettent en évidence qu'il n'existe pas une posture idéale. Ainsi, Desbiens et al (2006) préconisent par exemple, en s'inspirant de travaux préalables, une posture basée sur l'exercice d'un pouvoir plus directif et prescriptif durant les premiers temps de stage, soutenant ainsi davantage le développement des compétences de base, puis une ouverture progressive à une action plus proactive des futurs enseignants. Malo (2008 et 2011) quant à elle met en exergue dans ses différents travaux une perspective théorique qui considère le stagiaire selon une vision non déficitaire et préconise en conséquence l'adoption de postures plus ouvertes, laissant à contrario une place plus active aux stagiaires et ce, dès le départ. Fort de ces différents éléments, il apparait intéressant d'investiguer plus spécifiquement le partenariat du binôme maitre de stage-stagiaire.

Se plaçant dans une recherche doctorale plus large, cette première étape vise à identifier les postures que des maitres de stage de l'enseignement secondaire supérieur(2) déclarent adopter, et ce lors de différentes situations clés de l'accompagnement de stage (Crasson et al, 2024) grâce à la passation d'un questionnaire. Celui-ci comprenait 60 items traduisant des pratiques

*Intervenant
†Auteur correspondant: afagnant@uliege.be

d'accompagnement plus ou moins directives à propos desquelles les participants devaient se positionner sur une échelle de likert en fonction de si la pratique décrite leur était coutumière ou non. Il a été proposé à différents collaborateurs d'un institut de formation, toutes sections confondues. Après avoir explicité la démarche de conception du questionnaire et proposé quelques indices de validation psychométrique de celui-ci, la communication ambitionne de présenter les premiers résultats permettant d'analyser la mise en lien entre les postures et les situations emblématiques de stage envisagées. Elle sera également l'occasion de donner à voir un premier état des lieux des pratiques d'accompagnement déclarées par les répondants. Enfin, les implications possibles de ces premiers résultats seront discutées, tant au niveau de la construction de questionnaires pour appréhender les postures des maitres de stage qu'au niveau des enjeux des formations à proposer à ce public d'enseignants accompagnateurs.

(1) Le masculin est pris à titre épicène

(2)Grades 10, 11 et 12

Bibliographie

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, *8*(1-2), 5–21. https://doi.org/10.7202/1066581ar

Crasson, C, Fagnant, A. & Noël, S. (2024). Attentes des futurs enseignants et perceptions des maitres de stage quant aux postures d'accompagnement qu'ils jugent idéales : Étude de cas sur la manière dont elles se conjuguent et évoluent. Dans C. Van Nieuwenhoven, A. Malo, & O. Maulini (dirs). *La place du terrain dans la formation initiale des enseignants* (pp.99-116). De Boeck.

Desbiens, J.-F., Brunelle, J.-P., Spallanzani, C. et Roy, M. (2006). Mejorar el acompañamiento de los pasantes en enseñanza en educación física a través de la formación para la supervisión de los profesores asociados. Un proyecto en vías de elaboración en la Facultad de Educación Física y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke. *Revista de Educación*, 339 (janvier-avril), 339-361. http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_14.htm

Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, Y., Noël, S. & Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maitres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités* (En ligne), 16-1. http://journals.openedition.org/activites/4183 ; doi: 10.4000/activites.4183

Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4. http://journals.openedition.org/tfe/899

FW-B (Fédération Wallonie-Bruxelles). Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. (2021). *Moniteur belge, 2 février 2022.* En ligne https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/50119_000.pdf

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*, 103-124.

Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformation de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation, 37*(2), 237-255. https://doi.org/10.7202/1008985ar

Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en Formation. Analyse de l'activité réelle du maitre de stage dans l'enseignement secondaire.* (Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Reims Champagne-Ardenne). ⟨NNT : ⟩. ⟨tel-01117240⟩

Mots-Clés: Stage, accompagnement, postures

Relever les défis de la qualité : multiplicité d'acteurs et soutien au développement professionnel

Silvia Sa * [1]

[1] Haute école pédagogique Vaud – Suisse

Translator

Ces dernières années, les évaluations externes des écoles postobligatoires en Suisse se sont généralisées (CSRE, 2023) et le développement de la qualité fait partie des normes institutionnelles et du cadre légal fédéral. Ce cadre reste flexible, en accord avec la politique éducative suisse et son organisation fédéraliste, qui accorde une grande autonomie aux cantons.

Cette introduction renforce une action (gestionnaire) outillée et incite au développement de la qualité dans une logique d'action collective et d'amélioration continue (Ozga et al., 2011). L'adaptabilité associée à ce développement crée des espaces d'ambiguïté à ménager. Sous un argumentaire d'intérêt général et d'une qualité attendue (en termes gestionnaires, d'enseignement, etc.), elle invite chacun·e à être autonome et responsable de ce déploiement. Il s'agit d'un impératif de qualité qui se développe à plusieurs niveaux, visant à améliorer la qualité, l'organisation, la coordination et les compétences des agents, des objectifs applicables à tout type d'organisation productive (Maroy et Voisin, 2013).

Les systèmes de gestion de la qualité contribuent à intégrer un éthos managérial dans la gestion publique et instillent une culture de l'audit (Power, 2003; Shore & Wright, 2015; Strathern, 2000). Ils ouvrent également la voie à la diffusion de référentiels marchands dans le domaine éducatif (Felouzis et al., 2013), sous forme de certifications qualité.

Il nous intéressera dans cette contribution de relever les acteurs et espaces d'"intermédiation" (Carvalho et al., 2019; Nay & Smith, 2002) qui soutiennent ce développement (organisationnel et professionnel) et cette inscription de la qualité située.

Concrètement, nous examinerons l'intervention d'acteurs et prestataires multiples, qui se profilent en tant que "partenaires" au "service" de l'accompagnement des professionnels des établissements scolaires. Ces prestataires multiples apportent leur expertise en " mode projet " pour répondre aux défis complexes des cadres scolaires, tels que le pilotage stratégique, la gestion managériale et la modélisation des processus. Ils se profilent dans une logique d'" instigation du changement ", véhiculant et agissant comme éléments de circulation d'informations, d'idées et de modes de faire.

*Intervenant

Pour comprendre les incidences de ce déploiement, notre méthode se situe au plus près des acteurs qui fabriquent, traduisent et interprètent le sens des dispositifs. Cette contribution repose sur une recherche doctorale en cours et une étude empirique inspirée d'une approche ethnographique multisituée (Hannerz, 2003; Marcus, 1995), réalisée auprès de douze établissements professionnels d'un canton en Suisse. Elle s'appuie sur une série d'une quarantaine d'entretiens (cadres scolaires, délégués qualité, enseignant·es et auditeurs), des observations (audits externes et ateliers internes) et un corpus documentaire. L'analyse des données a été réalisée avec NVivo. Pour cette présentation nous mobiliserons les données relatives aux espaces et dispositifs de développement professionnel évoqués par les participant·es.

A cet effet, nous avons exporté et retravaillé plusieurs nœuds du matériau catégorisé. Cette extraction de 83 segments (issus de 23 entretiens avec 26 participant·es ; dans 12 établissements) a permis un traitement ciblé, dans un effort d'analyse compréhensive (par couches successives) et de mise à l'écrit (Paillé et Mucchielli, 2008). L'analyse a permis de cartographier les dispositifs et espaces d'apprentissage (formels, non-formels et informels), ainsi que les acteurs mentionnés.

Force est de constater que les enjeux liés à la gestion et au développement de la qualité ont ouvert la voie à une multitude de dispositifs et d'acteurs ces dernières années. C'est une " nébuleuse " de possibles pour les professionnels mais aussi pour des organismes divers qui se profilent en élargissent leurs prestations et " portefeuille " de clients. Fondations, prestataires privés de formation, consultant·es indépendant·es (y compris des cadres séniors devenus entrepreneurs), sociétés de certification, ce bref recensement de prestataires illustre l'intervention d'une pluralité d'acteurs et d'agences non-étatiques (Avelar et Ball, 2019).

En écho aux politiques dites " post-bureaucratiques " (Maroy, 2008), les résultats de notre recherche mettent en lumière le renforcement d'une approche " entrepreneuriale " au sein des institutions scolaires. Cela se traduit par une quête de cohérence et un dynamisme permanent dans la gestion managériale de l'établissement et de son propre développement professionnel. S'instaure également une prise en charge accrue de services spécifiques par le secteur privé, comme l'évaluation externe des établissements (sous forme d'audits et de labels de certification), l'offre de cours ciblés, l'accompagnement des cadres scolaires, ainsi que la production de nouveaux outils pédagogiques et des ressources de formation. L'extension des périmètres d'action revêt une importance particulière car elle tend à nourrir des liens d'interdépendance entre les secteurs public et privé (Hassenteufel, 2021) dans le domaine éducatif.

La participation de ces tiers privés soulève des enjeux de marchandisation (Felouzis & Fouquet-Chauprade, 2023) qu'il nous intéressera de réinterroger. Face à un phénomène émergent et évolutif, il conviendra de réfléchir aux zones d'ombre et risques dérivés.

Bibliographie:

Avelar, M., & Ball, S. J. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, *64*, 65-73.

Carvalho, L. M., Viseu, S., & Gonçalves, C. (2019). Bridging worlds and spreading light: Intermediary actors and the translation of knowledge for policy in Portugal. In *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education* (p. 111-126). Routledge.

CSRE. (2023). *L'éducation en Suisse-Rapport 2023*. Centre suisse de coordination pour la recherche (CSRE). https://www.skbf-csre.ch/fr/rapport-sur-leducation/rapport-education/#c217

Felouzis, G., & Fouquet-Chauprade, B. (2023). La marchandisation de l'éducation en France: Entre marché, régulation et parentalité. *Administration & Éducation*, *180*(4), 35-41.

Felouzis, G., Maroy, C., & Zanten, A. van. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation.* Presses Universitaires de France.

Hannerz, U. (2003). Being there... And there... And there! Reflections on multi-site ethnography. *Ethnography*, *4*(2), 201-216.

Hassenteufel, P. (2021). *Sociologie politique de l'action publique* (3e édition revue et augmentée). Armand Colin.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, *24*, 95-117.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et sociétés*, *40*(1), 31.

Nay, O., & Smith, A. (2002). Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions. In O. Nay & A. Smith (Éds.), *Le gouvernement du compromis: Courtiers et généralistes dans l'action politique* (p. 1-21). Economica.

Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., & Simola, H. (2011). Introduction. In J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm, & H. Simola (Eds.), *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe* (p. 1-8). Routledge.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd). A. Colin.

Power, M. (2003). Evaluating the audit explosion. *Law & policy*, *25*(3), 185-202.

Shore, C., & Wright, S. (2015). Audit Culture Revisited: Rankings, Ratings, and the Reassembling of Society. *Current Anthropology*, *56*(3), 421-444.
Strathern, M. (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy.* Routledge.

Mots-Clés: gestion de la qualité, acteurs intermédiaires, développement professionnel

Santé mentale des apprenants des métiers du lien

Jl Rinaudo * [1]

[1] Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Rouen Normandie, Université de Rouen Normandie : FED4137, Université de Rouen Normandie – France

L'objet de cette communication est de présenter les premiers résultats d'une recherche sur le bien-être et la santé mentale des apprenants d'un métier du lien.
Cette recherche, financée par Fondation Croix Rouge, a pour objectif principal de comprendre les effets de la santé mentale des apprenants sur leur persévérance dans les études.

Elle combine démarche quantitative pour réaliser un panorama de la santé mentale des apprenants de Croix-Rouge Compétence, et démarche clinique pour approcher, au plus près, les processus affectant leur bien-être et leur santé mentale.

Contexte

La crise de la pandémie de Covid 19 a renforcé à la fois les problèmes de santé mentale liés notamment au confinement, à l'isolement social, à l'incertitude face à la maladie et à la mort, mais aussi la prise de conscience de l'importance de ces problèmes par les pouvoirs publics. Les adolescents et les jeunes adultes ont été particulièrement touchés.

Concepts

Il n'existe pas de consensus sur la définition de la santé mentale. La santé mentale a longtemps été définie comme l'absence de maladie mentale ou de troubles nerveux. Comme le rappellent Doré et Caron (2017), cela suppose qu'un individu exempt de troubles mentaux est en bonne santé mentale et qu'à l'opposé, une personne atteinte de troubles mentaux ne l'est pas. Ces dernières décennies, une nouvelle conceptualisation de la santé mentale a été formulée. Elle suggère que la santé mentale correspond davantage au bien-être et dépasse l'absence de troubles psychiques. Ainsi, nous retenons la définition de l'OMS : " un état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de sa communauté " (WHO, 2004).

Les métiers du lien constituent l'ensemble des métiers de l'éducation, de la santé ou du travail social pour lesquels ce qui prédomine pour que l'action professionnelle ait quelque chance d'aboutir positivement, est l'établissement ou le maintien de liens psychiques entre le professionnel et les personnes ou les groupes auprès de qui porte sa pratique.

De nombreuses recherches ont été conduites ces dernières années sur la santé mentale ou la

*Intervenant

santé psychique des étudiants (Boujut et al., 2009 ; Cipriani et al., 2022 ; Morvan et al., 2019 ; Facon-Barillot et al., 2023). Ces enquêtes sur les conditions de vie ou la santé des étudiants pointent que ceux-ci s'inscrivent dans une tranche d'âge où les troubles psychiques apparaissent importants et, de fait, constituent une population à risque pour la santé mentale. De plus, les apprenants des métiers du lien sont doublement impactés en ce qui concerne leur santé mentale. D'une part, en tant que devenant professionnels, au cours de leurs stages, ils sont confrontés à la rencontre parfois brutale, avec la réalité du métier auquel ils se destinent. D'autre part, comme apprenants, ils se trouvent en position d'adolescents professionnels, avec ce que cela signifie en termes de transformation identitaire et bouleversement des repères.

Méthodologie

Cette communication s'appuie sur une enquête de grande ampleur auprès d'environ 13 000 apprenants des écoles de Croix-Rouge Compétence, en formation longue, des métiers de la santé et du travail social.

La méthodologie combine un questionnaire en ligne passé fin 2024 et des entretiens non directifs, en présentiel, avec des apprenants volontaires.

Résultats

Cette communication présentera les premiers résultats de cette recherche, à partir des données du questionnaire, en cours de passation au moment de rédiger cette proposition, et de quelques cas ciblés, dans une perspective clinique.

Seront particulièrement mis en avant les résultats venant éclairer une des hypothèses de cette recherche : les conditions d'entrée en formation (parcours scolaire, choix d'études, environnement social...) ont un effet sur la motivation et la persévérance.

Bibliographie

Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., Bourgeois, ML. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales Médico-Psychologiques, 167*, 662–668.

Cipriani E., Klinkenberg J., Guillemot C., Croiset A., Muccia D., Sordes F. (2022), L'évolution des facteurs prédictifs de la détresse psychologique des étudiants en contexte de Covid-19 : un modèle d'équation structurelle exploratoire, *Psychologie Francaise, 67*(4), 445-469.

Doré, I., Caron, J. (2017). Santé mentale : concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec, 42*, 125-145.

Facon-Barillot, Q., Romo, L., Vansimaeys, C., Chevance, A., Frajerman, A. et al. (2023). La santé mentale, son importance et sa mesure chez les étudiants dans les enquêtes de l'OVE depuis 2016. In F. Belghith, MP. Couto, O. Rey (dir.). *Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire. Enquête Conditions de vie 2020* (p.181-191). La documentation française.

Gisle L, Drieskens S, Demarest S, Van der Heyden J. (2020). *Santé mentale. Enquête de santé 2018*. Bruxelles : Sciensano. Rapport D/2020/14.440/3.
Morvan, Y., Frajerman, A., Kern, L., Chaumette, B. (2019). Santé psychique, mal-être, dépression et anxiété des étudiants : des chiffres et des humains. *Revue québécoise de psychologie, 40*(2), 5-24.

Mots-Clés: Santé mentale, métiers du lien, formation, bien, être

Une invisibilisation grandissante du travail éducatif ? Sur le travail gratuit généré par le label " Cité éducative " en France

Sylvain Bordiec *† , Julie Pinsolle *

[1], Julien Tourneville‡

[1] Cultures et Diffusion des Savoirs – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

Dans un contexte d'affaiblissement de l'Etat providence (assurant et orchestrant un système de protection sociale), devenant peu à peu un " Etat animateur " (Donzelot, 1994) par la délégation de la solidarité aux territoires et aux individus (Castel, 2009 ; Hély et Moulevrier, 2013), cette communication vise à documenter les formes de cette délégation de la solidarité en matière éducative. Les analyses portent sur le déploiement du label " Cité éducative " (CE) ayant pour objectif officiel de " *mettre à profit toutes les énergies au service de nos enfants (...) nos jeunes et leur famille (...) (et) apporter cet espoir et cette excellence pour nos jeunes de quartiers populaires (...) (par) des projets éducatifs innovants* " (06.11.2020, Nathalie Elimas, Secrétaire d'Etat de la politique de la ville). A partir d'entretiens menés avec des acteur.trices éducatifs de territoires labellisés (N= 148) et d'observations de temps de travail générés par le label (N=105) réalisés au sein de 9 Cités éducatives entre 2020 et 2024, dans le cadre de trois programmes de recherche, et en contrepoint des discours mettant en scène le volontarisme étatique en matière éducative, il s'agit d'analyser la manière dont travail éducatif se déploie de plus en plus sous la forme d'une augmentation considérable d'un travail gratuit qui s'impose et s'immisce dans le quotidien des professionnel.les de l'éducation, mais aussi les conséquences de celui-ci. Le " travail gratuit " désigne ici les tâches éducatives accomplies en parallèle et/où à l'ombre du salariat (Simonet, 2018) dans le cadre du déploiement du label. Pour ce faire, les analyses sont centrées sur les différentes pratiques de travail gratuit que le label impose aux acteur.trices qu'il tente d'enrôler dans sa " philosophie " : les cadres locaux de l'action publique éducative en charge de sa " *gouvernance* ", les " *chef.fes de projet opérationnels* " (CPO) qui ont pour rôle d'assurer le déploiement du label sur le territoire et, enfin, les acteurs et actrices du secteur associatif, à l'origine des actions auprès des publics.

Pour les premier.ères, le déploiement du label se traduit par l'intégration dans leur emploi du temps d'un nombre conséquent d'instances de travail généré par le label (depuis les " *CoPil* ", aux " *CoTech* ", en passant par les " *GT* " ou encore les " *groupes thématiques* "). " Désignés volontaires " pour siéger dans ces espaces, ils et elles y prennent part, en premier lieu, avec l'espoir de pouvoir continuer à fonctionner dans un contexte de restriction budgétaire. Ils et elles se trouvent alors en situation de travailler plus (ces espaces de travail sont un " *à côté* " de leur " *cœur de métier* ", et s'ajoutent à leurs missions) pour (parfois) tenter de juguler la réduction

*Intervenant

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

‡Auteur correspondant: julien.tourneville@u-bordeaux.fr

des moyens financiers et humains et ainsi faire vivre l'éducation en partie grâce à l'" *enveloppe* " Cité Educative.

Pour les chef.fes de projet opérationnels (CPO), en charge de coordonner le déploiement du label, le travail gratuit résulte de la charge de travail afférente à cette mission. Cette charge résulte (1) des objectifs très larges (si ce n'est lâches) du label " *conforter le rôle de l'Ecole* ", " *promouvoir la continuité éducative* " et " *ouvrir le champ des possibles* " ; (2) de la dimension multiniveau du poste devant œuvrer " *tisser un maillage dense* " d'acteurs éducatifs locaux, allant des gouvernant.es locaux, aux habitant.es en passant par les opérateur.trices et (3) de la nature des tâches à effectuer depuis " *l'animation* " des " *réseaux* ", à la reddition de compte pour le niveau national (revue de projet, dossier de demande de renouvellement de la labellisation à faire remonter à l'ANCT), à l'activité de vieille, voire d'impulsion d'actions sur le territoire. Fréquemment, les CPO disent travailler en dehors de leur temps de travail officiel pour (essayer) de " *tenir le rythme* ", situation renforcée par les conditions d'emploi de certain.es d'entre elles.eux : sur les territoires investigués, plus de la moitié d'entre elles.eux sont en CDD et se trouvent en position de surinvestir cette charge de travail dans l'espoir d'accéder à une position professionnelle plus stable.

Enfin, l'étude du cas d'un salarié d'une association sportive d'un territoire met à jour l'épuisement caractéristique des acteurs.trices occupant cette position et collaborant avec des bénévoles, type d'acteur.trices pour lesquel.les la frontière entre vie professionnelle et vie personnelle est très mince Dans ce contexte, demander, dans le cadre du label, à ces salarié.es d'intégrer à ce rythme déjà soutenu un engagement dans un programme tel que la Cité éducative opère comme un redoublement de l'incitation au travail gratuit, déjà prégnante dans le quotidien des salarié.es du secteur associatif, mais contribue également à générer un sentiment de non-(re)connaissance des taches, des missions et, au final, de la professionnalité et du professionnalisme des acteur.rices.

En conclusion, la discussion portera sur la contribution de ce type de politiques éducatives porteuses de prescriptions et d'injonctions variées (à la pertinence régulièrement contestée par les professionnel.es) au sentiment d'usure professionnelle, pour tous types de professionnel.les de l'éducation : éducateurs, enseignants, coordinateurs, chefs de projets, *ect.*

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes: travail, protections, statut de l'individu.* Paris (France): Éditions du Seuil.

Donzelot, J., & Estèbe, P. (1994). *L'État animateur: essai sur la politique de la ville.* Paris: Éditions Esprit.

Gateau, M. (2010). " De l'embauche à la démission ou les écueils du travail associatif dans les associations locales de solidarité internationale ". *Socio-logos.*

Hély M. et Moulevrier P. (2013). *L'économie sociale et solidaire : de l'utopie aux pratiques*, La Dispute

Pudal R., Sinigaglia J. (dir.), (2024). *Le nouvel esprit du service public*, Ed. du Croquant.
Simonet, M. (2018). *Travail gratuit: la nouvelle exploitation?* Paris (France): Textuel.

Mots-Clés: politiques publiques éducatives, éducation, Cité éducative, gratuitisation du travail éducatif, invisibilisation du travail éducatif

Utilisation d'un questionnaire de connaissance pour décrire l'espace de position et de diffusion des savoirs dans le champ infirmier

Luc Joanne * [1]

[1] Université de Bordeaux – Laboratoire Cultures et Diffusion des Savoirs (CeDS, EA 7440) – France

Translator

Récemment, le Dr François Arnault, président du conseil de l'Ordre des médecins déclarait :

" On doit respecter les IPA, mais il est évident que pour prescrire des médicaments dangereux comme les antihypertenseurs ou les antidiabétiques, il faut que ça soit fait par un médecin. Le seul qui a la vue globale de la santé de son patient, c'est le médecin. Il va falloir, dans cette folie désorganisatrice et disruptive, que l'on revienne à des bases fondamentales : le médecin, c'est celui qui connaît la totalité de la pathologie et comment soigner son patient. C'est aussi pour cela que nous sommes en train d'augmenter la durée des études de médecine et de renforcer la difficulté des examens classants. " (Bonin, 2024)

Nous voyons à quel point dans cet extrait d'un entretien publié dans la revue Agora en octobre 2024, le représentant de l'ordre des médecins, place la question des savoirs " le médecin c'est celui qui connaît la totalité de la pathologie " au centre de la lutte pour la préservation de ses positions dans le champ de la santé.

En considérant que les professionnels agissent selon des règles parfois explicitables sous la forme de savoirs. Les savoirs permettent alors de décrire les propriétés d'une situation de manière typique et anihistorique, sous la forme d'un langage. Ces savoirs sont transmissibles et permettent une connaissance apriori et décontextualisée de " situation typique ". Les savoirs ont des propriétés économiques en leurs qualités de capital culturel dont la valeur dépend du champ dans lesquels ils ont cours (Bourdieu, 2018).

Par ailleurs, les connaissances sont la juste, la bonne manière d'agir dans une situation. Définir ainsi les connaissances nécessite de " (...) rapporter la question du sens des connaissances à leurs usages via les situations " (Sarrazy, 2007). Dis autrement, les connaissances sont la manifestation d'un usage dans une situation, une manière de faire qui est appropriée, *un kaïros.*

Dans un article publié en 2018, P. Longchamp et *al.* se sont posé les questions suivantes :

*Intervenant

" Premièrement, les différentes positions de l'espace infirmier sont-elles structurées suivant la distribution de formes de capital efficientes au sein de cet espace ? Deuxièmement, quelles sont les prises de position associées à ces positions, en particulier concernant la conception de la pratique clinique, la place octroyée au développement d'une perspective scientifique, ou encore le type de relation entretenue avec les médecins ? " (Longchamp et al., 2018)

Il nous apparait comme pertinent de mobiliser la théorie des champs pour décrire la diffusion des savoirs dans le champ professionnel infirmier. Nous pouvons de la sorte nous interroger sur l'existence de différence dans la possession de savoirs par les infirmiers et de ce que cela dit de leurs positions dans le sous-champ infirmier et dans le champ de la santé.

Nous avons créé un questionnaire qui, sous la forme de proposition(1), décrit des situations typiques rencontrées plus ou moins fréquemment par les infirmières dans leur travail. Ces questionnaires prototypiques étaient destinés à évaluer les connaissances d'infirmières exerçant en réanimation. Nous souhaitons élargir la diffusion de ses questionnaires à un échantillon représentatif de la population des infirmières française. Chaque question correspond à une thématique du curriculum infirmier. Nous postulons que certaine de ces thématiques sont la propriété spécifique des infirmières en matière de production et de légitimité alors que d'autre sont externes au sous-champ infirmier et participent de la lutte dans le champ de la santé. Sur cette question Lonchamp décrit 16 indicateurs " de capitaux médical et infirmier ". (*Id.*)

Nous voulons discuter des choix méthodologiques que nous faisons pour bâtir ce questionnaire. Et de la possibilité de dire quelque chose de l'espace social infirmier, rendu visible par la possession ou non d'un type particulier de capital culturel.

Bonin, Sandy. 2024. " "Je ne suis pas corporatiste, je suis respectueux des compétences": les combats du président de l'Ordre des médecins | Egora ". 21 octobre 2024. https://www.egora.fr/actus-pro/conditions-dexercice/je-ne-suis-pas-corporatiste-je-suis-respectueux-des-competences-les.

Bourdieu, Pierre. 2018. *Les usages sociaux de la science: pour une sociologie clinique du champ scientifique une conférence-débat.* Nouvelle éd. Sciences en questions. Versailles: Éditions Quae.

Longchamp, Philippe, Kevin Toffel, Felix Bühlmann, et Amal Tawfik. 2018. " L'espace professionnel infirmier: une analyse à partir du cas de la Suisse romande ". *Revue française de sociologie* 59 (2): 219-58. https://doi.org/10.3917/rfs.592.0219.

Sarrazy, Bernard. 2007. " Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques ". *Éducation et didactique*, no 1-3 (décembre), 31-46. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.199.

(1) Par exemple : En cas de trouble du rythme cardiaque, la pression artérielle détermine la gravité de la situation. L'infirmière répond soit vrai, soit faux, soit ne sait pas. Si la réponse est juste elle a un point, fausse ou ne sait pas 0. Cette question est dans la thématique " physiopathologie circulatoire " qui est un savoir des sciences médicales.

Mots-Clés: évaluation, diffusion des savoirs, formation professionnelle

Liste des auteurs

Albandea, Ines, 13
Aldon, Gilles, 494
Alegre San Millan, Victoria, 745
Altepe, Cansu, 350
Amilhat, Camille, 206
América, Matthieu, 225
ANDRE, Marine, 369
Angeloz Huguenot, Sandrine, 148
APPRIOU-LEDESMA, LAURENCE, 461
Araújo-Oliveira, Anderson, 308
Arias Ortega, Katerin, 531
Armagnague-Roucher, Maïtena, 762
Asloum, Nina, 738
ASSERMOUH, Jalal, 547
Assude, Teresa, 433
Atal, Ignacio, 387, 620
Audin, Laetitia, 256
Audrey, Kumps, 186
Auroy, Didier, 433
AUSSEL, Lucie, 566
Avrillier, Marion, 680
AYACHI, Sabeur, 206

Baco, Christophe, 10, 407
Baeza, Carole, 442
Baillet, Dorothée, 355
BARRIAL-THUILOT, Katia, 184
Barrier, Thomas, 397
Barry, Anna, 478
Bationo-Tillon, Anne, 439
Baudoin, Noémie, 225
Bauer, Thibaud, 196
Baye, Ariane, 150, 225, 379, 755
Beaulieu, Judith, 431
Beaumont, Coralie, 102
Beauset, Romain, 390
Begue, Brian, 628
Belperroud, Jessica, 561
Beltrametti, Daniele, 561
Benites, Larissa, 540
Benmbarek, Abdelkader, 127, 701
Benveniste, Claire, 60
Benyekhlef, Hassan, 80, 750, 755
Bernard, Guillaume, 217, 622
Bertieaux, Denis, 102
Bertolacci, Astride, 54
Biatour, Lionel, 198, 588
Bikel, Roque Luiz, 540
Binard, Natacha, 436
Biémar, Sandrine, 353
Blondin, Suzy, 196
Bocquillon, Marie, 10, 407, 534
Bois, Chantal, 260
BOIS, Evelyne, 29
Bordiec, Sylvain, 804
Boucenna, Sephora, 776
BOULIN, Audrey, 762
Boultif, Amal, 726
Bourdet, Dany, 125
Bourgoin, Sidonie, 620
Bournaud, Isabelle, 631
BOUTHE, Gilles, 415
Breda, Charlotte, 622
Bressoux, Pascal, 150
Bricteux, Sophie, 225
BRIERE, Fabienne, 585
Briquet, Coline, 199
Brière, Fabienne, 651
Brière-Guenoun, Fabienne, 367
Brossais, Emmanuelle, 364
Brouhier, Quentin, 38, 44
BUHLER-NIEDERBERGER, Doris, 507
Buisson-Fenet, Hélène, 145, 762
BUNNIK, Benoit, 606
BURDIN, Claire, 676, 729
Bureau, Aurélie, 289
Bérard, Marion, 666
Böhlen, Jean-Marc, 316, 542

Cacheiro, Julie, 719
Caesens, Gaetane, 760
Campo, Anne, 686
Camusson, Céline, 214
Capdevielle, Valérie, 364
Carlei, Christophe, 576
Castells Gomez, Nùria, 357
Catale, Corinne, 722
Catoire, Sylvie, 695
Ceccone, Zïa, 262
CELI, Valentina, 494
Chaliès, Sébastien, 470
CHALLAH, GHADA, 279
CHALLAH, RANA, 332, 335
Champain, Pascal, 641

Chapleau, Nathalie, 527
Charalampopoulou, Christiana, 566
Charles, Frédéric, 130
Chetail, Fabienne, 350
Chevallier-Rodrigues, Emilie, 364
Chopin, Marie-Pierre, 133
CHOQUET, Christine, 676
Ciura, Krystel, 58
Claude, Marie-Sylvie, 292
Clément, Louise, 102
Coasne-Khawrin, Marie, 666
Coen, Constance, 10
Coertjens, Liesje, 748
Coibon, Aline, 239
Cojean, Salomé, 788
Colignon, Alice, 76
COLIN, Stéphanie, 459
Collard, Léa, 554
Collinge, Alice, 379
Colombe, Rachel, 507
CONDETTE, Sylvie, 609
Conus, Xavier, 481
Corfdir, Anaïs, 353
Cotnam-Kappel, Megan, 726
COTTEZ, Rémy, 23
COURBON, Laurent, 695
Courtinat-Camps, Amélie, 364
Courtot, Chloé, 145
Couturier, Léa, 148
Cravatte, Clara, 87, 95
Croizier, Camille, 18
Crépin, Françoise, 225
Cyrille, Célia, 564
Céci, Jean-François, 466, 588
Céline, Bula Boo, 274

Da Costa, Julien, 576
Dachet, Dylan, 150, 225, 347
Dagnely, Julie, 221
Dalemans, Etienne, 622
Dallons, Caroline, 554
DAMIANI POMAGEOT, Marco, 359
Darbellay, Frédéric, 451, 691
Daverne-Bailly, Carole, 262
David, Rémy, 517
David, Victoria, 15, 51
Davreux, Zoé, 165
de Chambrier, Anne-Françoise, 150
De Clercq, Mikaël, 165, 342, 631, 748, 788
De Kesel, Myriam, 246
De Léonardis, Myriam, 364
De Pascale, Caroline, 262
De Rivière Boumehraz, Najat, 412
De Saedeleer, Julie, 397
Decorte, Remy, 347
Dehon, Catherine, 350
Dejaegher, Charlotte, 98, 221, 422, 776
Dekeyser, Sarah, 760
Del Corso, Jean-Pierre, 738
Delanoe, Agathe, 666
Delbart, Laëtitia, 10, 407, 534
Delbrassine, Noëlle, 666
Delfosse, Catherine, 198
Delgado, Beatriz, 29
Delépine, Quentin, 550
Delévaux, Olivier, 80, 316, 542
Demarest, Valentine, 722
Demers, Stéphanie, 631
Demeuse, Marc, 10, 48
Demilly, Fabian, 198
Demonty, Isabelle, 494
Depluvrez, Yves, 776
Derobertmasure, Antoine, 219, 347, 407, 534
Desablens, Estelle, 48
DESANY, Mathilde, 697
Deschellette, Emilie, 463
Desmet, Nathalie, 566
Desponds, Fabien, 473
Dessus, Philippe, 620, 788
Dierendonck, Christophe, 150
Dionne, Lucie, 111
DITTMANN, Leon, 507
Doignon, Aurélie, 168
DONNAINT, Elisabeth, 544
DORVAL VERSTRAETE, Nathalie, 311
Dridi, Mohamed Amine, 783
Droussent, Lila, 666
Ducouret, Mathieu, 26
DUFOURNET COESTIER, Virginie, 206
dufourt, pénélope, 666
Duguet, Amélie, 788
Dumont, Anouk, 417, 449
Dupont, Virginie, 369
Dupriez, Vincent, 56
DUPRÉ, Frédéric, 641
Duroisin, Natacha, 102

Ebersold, Serge, 762
Escorcia, Dyanne, 357
Essalih, Soukaina, 329

Fabre, Isabelle, 566
Fabry, Stéphanie, 239
Faconnier, Léo, 626

Fagnant, Annick, 181, 795
Falque, Régis, 246, 327
Farges, Géraldine, 13
Fenoglio, Prisca, 716, 735
Fetelian, Alexandre, 6
Foguenne, Jérôme, 198
Fontaine, Cecile, 442
Fontar, Barbara, 399
Fosséprez, Christelle, 58
Fradet, Nicolas, 357
Françoise, Christine, 36
Frigout, Stéphanie, 74, 507
FUGIER, Pascal, 594

Gagnon, Brigitte, 560
Gagnon, Brtigitte, 640
Gagnon, Nathalie, 42
Galand, Benoît, 150, 225, 788
Gavard-veau, Jeanne, 15
Gavin, Anne-Sophie, 196
Gazagne, Aurélie, 701
Geers, Alexie, 262
Genette, Christophe, 554
Gensbittel, Laurent, 281
GEVREY, VINCENT, 529, 624
GHALEM, NASSIM, 459
Gicquel, Andréa, 308
Girinshuti, Crispin, 439, 473
Godesar, Christine, 554
Gonzalez Vargas, Eva, 347
Goyette, Nancy, 102
GRAPIN, Nadine, 551
Grasperge, Aline, 757
GRAU, Sylvie, 729
Guay, Marie-Hélène, 560, 640
Gégout, Pierre, 286

Hajji, Azzedine, 785
Hamzaoui, Houria, 476
Hanin, Vanessa, 56, 760
Hawken, Johanna, 517
Heiser, Laurent, 466
Hennay, Sandra, 741
Herla, Anne, 666
Higuet, Sarah, 186, 588
Hilbold, Mej, 507
Hindryckx, Marie-Noëlle, 87
Hoffelinck, Marie, 678
Hofman, Laure, 56
Housen, Marie, 58
Hsieh, Betina, 133
Huard, Chrystel, 752
Huby, Alessia, 87, 95
Huez, Julitte, 168
Hugon, Mandarine, 29, 550
HUNYADI, Marie-Elise, 206
Huret, Aurélie, 788
Hutter, Valerie, 419

Isambert, Aurore, 456

Jacquemart, Justine, 788
Jaegers, Doriane, 750
Jeune, Nathanael, 620
Jeziorski, Agnieszka, 308
JOANNE, Luc, 806
Joinel Alvarez, Vanessa, 576
Joris, Noémie, 186, 588
Joseph, Jeffky, 445
Joyeux, Lucile, 3
Jutand, Marthe-Aline, 684

Kadas-Pickel, Timea, 425
Kariger, Jerôme, 246, 305
Katz, Serge, 130
Kennel, Sophie, 626, 631
Kilani, Chiraz, 402

LACHET, Caroline, 463
Lacroix, Pascal, 198
Lafage, Laure, 695
Laffranchini Ngoenha, Moira, 439
Lafont, Pascal, 338
Lambeaux, Mélanie, 102
Laporte, Pierre, 732
LARDY, Laurent, 788
Laschet, Mélanie, 87
LE HENAFF, Frédéric, 699
Leboutte, Amandine, 321, 390
Leclerc, Eve-Lyne, 308
Legendre, Florence, 130, 262
Legris, Patricia, 168
Lehner, Paul, 206, 262
Lehoux, Erwan, 262
Lejeune, Christophe, 678
Lemoine Bresson, Véronique, 456
Lenart, Ewa, 425
Lepage, Alexandre, 193, 201, 318
Leroy, Charlene, 686
Leroy-Collombel, Marie, 463
Leurs, Mélanie, 225, 345
Leyh, Olivier, 422
Leyrit, Alexandra, 29
Libert, Anne, 98
Lo Monaco, Grégory, 127, 701

Lonhay, Yannick, 181
Lothaire, Sandrine, 48, 93, 219, 345, 384
Louviot, Maude, 691
LUSSI BORER, VALERIE, 576
Lussi Borer, Valérie, 776

Maes, Olivier, 219, 345
Maghe, Angélique, 21
Mahiat, François, 90
Mahieu, Céline, 314
Maitre de Pembroke, Emmanuelle, 732
Mamprin, Caterina, 102
Manzoni, Coralie, 748
Marseille, Amélie, 384
Marée, Lisa, 745
Masanet, Sarah, 684
Maulet, Nathalie, 554
maurice, julie, 428
Mauroux, Laetitia, 148
Maxime, Poirier, 476
Mayeko, Teddy, 168
Mazreku, Marigona, 196
McCarthy, Caroline, 102
Mendiela, Eléonore, 585
Meyer, Virginie, 221
Michelot, Florent, 193, 318
MIKLOHOUN, SYLVAIN, 324
Milenkovic, Sara, 196
Milliner, Xavier, 399
Mizzi, Alban, 277
Moinet, Valérie, 8
Monceau, Gilles, 168
Moody, Zoe, 451, 691
Morin, Émilie, 308
Morsomme, Dominique, 143
Mouchet, Alain, 544, 732
Moulin, Floriane, 689
Moussion, Frédéric, 442
Mudry, Julie, 72
Muller Mirza, Nathalie, 561
März, Virginie, 38, 44, 76, 90

NAUDET, Cédric, 204
Nemerlin, Aurélie, 536
Nemerlin, Samuel, 225, 745
Netter, Julien, 60
Neville, Peggy, 78, 716
Niyubahwe, Aline, 80, 783
Nordmann, Jean-François, 206
Noël, Stéphanie, 795
Nyssen, Marie-Claire, 536

Oueslati, AHLEM, 402

Pache, Alain, 196
Pannier, Chloé, 262, 277
Papi, Cathia, 340
PARIAT, Marcel, 338
Patris, Olivier, 198
Pavan, Sandrine, 566
Pedrosa, Caroline, 682
Pelhate, Julie, 762
PELISSIER, Delphine, 258
PELLETIER, Liliane, 481
Penneman, Jessica, 449
penneman, jessica, 417
Peres, Benjamin, 324
Peres, Valérie, 517
Perez-Roux, Thérèse, 46, 113
Persini, Céline, 762
Peteers, Florence, 641
Peters, Stéphanie, 722
Petoton, Maïa, 447
Pia-Ingrid, Hoznour, 579
Picard, Manon, 355
Pinsolle, Julie, 774, 804
pinto, samuel, 262
Pirard, Florence, 554, 703
PLOYE, Alexandre, 507
Ployé, Alexandre, 168
Pocalana, Gabriella, 494
Poellhuber, Bruno, 324, 453
Point, Christophe, 517, 666
Pondeville, Sophie, 246, 327
Pons, Xavier, 762
Poumay, Marianne, 745
Prax-Dubois, Pascale, 442
Pressia, Fabian, 225, 379, 755
Prior, Estelle, 494
Promonet, Aurore, 361
Prévil, Carlo, 531

Quittre, Valérie, 379

Raemdonck, Isabel, 38, 44
Rappe, Jonathan, 186
Rayou, Patrick, 292
Razy, Elodlie, 554
Remacle, Angélique, 143
Renard, Fabienne, 369
Renaud, Juliette, 186
Ribas, Anouk, 168
RICHARD, Olivier, 550
Rienzo, Stefanie, 419
Rigoni, Isabelle, 603
Rika, Geralda, 219, 345

Rin, Samuel, 254
Rinaudo, Jl, 801
Robbes, Bruno, 168
Robert, Frédéric, 397
Robutti, Ornella, 494
Roelens, Camille, 517
Rogéré Pignolet, Béatrice, 579
Roland, Elsa, 98
Roth, Xavier, 701
Rothen Froidevaux, Stéphanie, 693
rougerie, corinne, 136
ROUSSEAU, Louanic, 381
Rousselle, Laurence, 722
Roy, Marie-Michèle, 102
Roy, Normand, 201, 324
Ruberto, Noémia, 431
RUFIN, Diane, 284
RUIZ TOUCHARD, Magaly, 641
Ruiz-Ballesteros, Camille, 566

Sa, Silvia, 798
Salah-eddine, Khzami, 329
Sampaoli, Coralie, 776
Sanches, Carine, 772
Sander, Emmanuel, 150
Santi, Robin, 470
Sarti, Flavia, 113
Saufnay, Sarah, 87, 95
Savournin, Florence, 364
Schillings, Patricia, 422
SCHIMKE, Benjamin, 507
Schmetz, Roland, 198
SCHUCHART, Claudia, 507
Schyns, Michael, 87, 95
SEDDIK, LAHCEN, 547
SHANKLAND, Rebecca, 451
sido, xavier, 125
Simard, Catherine, 308
Six, Victoria, 316, 542
Soichet, Hortense, 566
Sonia, Castagnet-Caignac,, 641
Sorin, François, 399
Souliotou, Anastasia-Zoé, 566
Sourya, Azmi, 404
Stévens, Valérie, 21
Szerdahelyi, Loïc, 13
Sénécal, Anne-Marie, 324

Tagnard, Nicolas, 367
Theis, Elodie, 165
Therriault, Geneviève, 308
Theunissen, Renaud, 397
Thivet, Armelle, 168
Torregrosa, Apolline, 576
Toullec-Théry, Marie, 641
Tourneur, Maëlle, 162
Tourneville, Julien, 133, 804
Tremblay, Chantal, 324, 453
Tremblay, Philippe, 239
Tricard, Elodie, 29, 550
Tricot, André, 150

Van Meenen, Florence, 342
Van Nieuwenhoven, Catherine, 76, 90
Vanhoolandt, Cédric, 98, 221
Vanlint - Muguerza, Sylvie, 703
Veilleux, Josianne, 431
VEJUX, Carole, 591
Vermeren, Pauline, 517
Verpoorten, Dominique, 198
Vervoort, Arnaud, 217
VIDA, Sébastien, 40
Vielcanet, Clara, 409
Voirol-Rubido, Isabel, 72
Volf, Virginie, 361
Volpé, Yann, 576, 776
Vonèche Cardia, Isabelle, 451
Vuduc, Doan, 246

Waszak, Cendrine, 292
Wauthia, Erika, 321, 390
Weatherspoon, Alodie, 217
Wentzel, Bernard, 113
Wyns, Marielle, 417, 449

Zarb, Alicia, 762
Zerika, Sarah, 691
Zinguinian, Méliné, 316, 542

Comité d'organisation

- Virginie Dupont, Université de Liège
- Doriane Jaegers, Université de Liège
- Marine André, Université de Liège
- Olivier Leyh, Université de Liège
- Fabian Pressia, Université de Liège
- Jonathan Rappe, Université de Liège
- Hassan Benyekhlef, Université de Liège
- Lionel Biatour, Université de Liège
- Ariane Baye, Université de Liège
- Patricia Schillings, Université de Liège
- Christine Géron, Haute École de la Ville de Liège
- Grégory Voz, Haute École Libre Mosane

Conception graphique : Olivier Leyh

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles, du FNRS et de la Loterie nationale.