

COLLOQUE INTERNATIONAL

Responsabilité du chercheur en éducation

Enjeux de société et recherches en éducation et formation : mise en débat

Ce colloque propose, dans la filiation de l'œuvre de Gérard Vergnaud, de reconsidérer les questions d'éducation et de formation tournées vers le développement de l'être humain.

**Quels cadres théoriques pour
quels développements des sujets,
des institutions, des territoires ?**



13,14,15 juin 2023
Espace Condorcet
Aubervilliers

Scannez
pour accéder
au programme



Billet d'accueil

Chères participantes, chers participants au Colloque rce :

Responsabilité du chercheur en éducation. Enjeux de société et recherches en éducation et formation : mise en débat. Quels cadres théoriques pour quels développements des sujets, des institutions, des territoires ?

Nous vous souhaitons la bienvenue !

Bonjour, goodmorning, bom dia, bel ti bonjou, Assalam'alaikoum, Bözû, Xaî kéré...

Nous pourrions continuer pour vous accueillir dans d'autres langues car nous avons des contributions de différents pays, de différentes institutions et en ce sens, ce colloque qui se veut une manifestation scientifique dans la filiation de l'œuvre de Gérard Vergnaud, vise à reconsidérer les questions d'éducation et de formation tournées vers le développement de l'être humain par et pour lui-même. Cette question n'est pas propre à un seul pays, une seule langue, elle a une portée universelle qui se retrouve dans les différentes contributions reçues.

L'orientation de ce premier colloque sur la responsabilité du chercheur, de la chercheuse en éducation et formation est une mise en débat des enjeux éducatifs que nos différents pays traversent en ce moment : les orientations marchandes des systèmes d'éducation et de formation (désaffection alarmante pour les métiers de l'éducation, recrutement massif de contractuels, par exemple) ; le développement d'une concurrence forte et contreproductive de savoir entre les universités et les universitaires, au détriment d'une réflexion scientifique exigeante de vérité pour éclairer les conditions du développement de l'être humain avec et pour l'être humain. Dans le cadre des politiques néolibérales, les questions de société se trouvent enfermées dans les modèles techniques des cabinets de conseil au service de l'assujettissement des personnes. Le désintérêt pour les approches scientifiques a pour pendant une dérive propagandiste de l'éducation et de la formation au service du marché...

Ce colloque sur la responsabilité du chercheur, de la chercheuse, en éducation et formation met en débat les concepts et cadres théoriques de l'éducation, de la formation et de la transmission de l'expérience dans des espaces formels et informels, différents contextes éducatifs, de l'école à l'université, qui placent l'être humain en leur centre, à travers trois grands axes de réflexion :

- 1 – La place laissée au développement de l'être humain par et pour lui-même dans l'éducation et la formation
- 2 – Les fondements épistémologiques des dispositifs d'éducation et de formation
- 3 – Les rapports entre formateurs, formatrices, chercheuses, chercheurs, apprenantes, et apprenants. Quelles sont les formes et les outils de prise en considération des sujets dans l'éducation?

Ce colloque propose également des innovations, autres manières de dialoguer entre chercheurs, chercheuses et professionnel.le.s de l'éducation et de la formation. En complément des conférences, exposés, posters et tables rondes, des espaces présentent des modalités de communication diverses favorisant les échanges et rencontres interdisciplinaires et inter-catégorielles : discussions à partir de la projection de films courts, atelier participatif, exposition de photos, *leporello*... tout ceci sans jamais oublier la préoccupation scientifique de l'appropriation des connaissances et du développement de la pensée.

Nos partenaires (RPDP, GEEMPA, ARDéCo) montrent la grande actualité et la vivacité des apports scientifiques de Gérard Vergnaud. La famille de Gérard Vergnaud, après la mise en place avec la participation de l'ARDÉCo du site qui lui est dédié, innove encore à travers le don libre pour les participantes et participants au colloque, de certaines de ses archives, les autres étant rassemblées à au centre Henri Pierron.

Nous avons 80 intervenants en présence ou à distance, 6 conférences, un discours d'ouverture et un autre de clôture, 3 Tables Rondes, 9 symposiums, 45 communications (orale, poster, forme innovante et participative) sans oublier une soirée festive pour se rencontrer autrement.

Nous vous souhaitons donc un bon colloque, des débats productifs et de merveilleuses rencontres

Pour la présidence et le comité d'organisation Line Numa-Bocage, Candy Laurendon et Anne-Marie Cloët-Sanchez.

Programme du mardi 13 juin

| Horaires | Auditorium | Salle 100 | Salle 3.02 | Salle 3.03 | Salle 3.05 |
|----------|--|---|---|---|--|
| 8h00 | Accueil | | | | |
| 9h15 | Ouverture du colloque - Line Numa-Bocage (CYU et ARDéCo) et Pascale Haag (EHES), Béatrice Mabilon-Bonfils (Directrice Laboratoire BONHEURS) ; Éric de Saint-Léger (Directeur de l'INSPÉ, CY-Cergy Paris Université) ; Directeur du campus Condorcet. | | | | |
| 9h45 | Conférence inaugurale : Actualité de la théorie des champs conceptuels - Annick Weil-Barais (Université d'Angers) | | | | |
| 10h30 | Pause | | | | |
| 10h45 | TR1 - Évaluations en éducation et formation et responsabilité du chercheur. - Cédric Fluckiger (Université de Lille), Line Numa-Bocage (CY Cergy Paris Université), Lou Aisenberg (École Normale Supérieure), Éric Roditi (Université Paris Descartes). Discutant : Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke). | Organisation session de posters et des présentations innovantes - Mercedes Baugnies | | | |
| 12h30 | Repas | | | | |
| 13h30 | Symposium A1 - Présentation de l'association ARDéCo : témoignages en mots et en images - Catherine Boyer, Catherine Gouédard | | | | |
| 15h00 | Pause - présentations posters 1 : doctorants et chercheurs | | | | |
| 15h30 | Symposium A2 - Évaluation des dispositifs d'éducation et de formation. Quels enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation ? - Maria Pagoni, Abdelkarim Zaïd , Lucie Petit, Sylvie Condette (capsule), Catherine Boyer, Paul Lehner | Symposium A3- Quand les patient.es forment les soignant.es : entre théories et pratiques - Marie-Paule Vannier, Lennize Pereira Paulo | Symposium A4 - Étude comparative des approches de l'apprentissage socio-émotionnel : le cas de l'Irlande, de la zone Pacifique de l'Asie et des États-Unis - Ann Gay Wilgus, Catherine Wilczek, Susan Gallwey | Atelier A1-1 - Les représentations du sens et de ses signifiants chez des enseignants débutants - Sandra Bruno | Atelier participatif A2-1 - Y a-t-il encore une place pour les formateurs-pairs en formation continue des enseignants ? - Anne-Marie Cloet-Sanchez |
| 16h00 | | | | Atelier A1-2 - Les soignants face à la Covid 19 : des pratiques bouleversées - Jeanne GUIET SILVAIN | |
| 16h30 | | | | Atelier A1-3 - Le leadership dans le contexte de l'éducation à distance : quel profil pour les dirigeants ? - Serigne Ba | |
| 17h00 | | | | Atelier A1-4 - Identification des particularités visuelles et auditives comme base d'accessibilité au monde chez les enfants avec handicaps complexes sévères - Cédric Moreau | |
| 17h30 | | | Atelier A1-6 - Recherche-action en éducation dans un contrat Cifre en entreprise : construire la recherche avec et contribuer à améliorer les programmes d'accompagnement de la Fondation - Carine Mira | Atelier A1-5 - C'est quoi le fond de l'action du formateur-pair d'enseignants ? - Anne-Marie Cloet-Sanchez | |
| 18h00 | Présentations et rencontres avec les auteurs des tables de publications (David Risse) + dons Vergnaud + sponsor CME78 : salle 100 et hall devant salle 100 | | | | |
| 18h45 | Fin journée sur site => Soirée de gala à partir de 19h au restaurant Sèson | | | | |

Programme du mercredi 14 juin

| Horaires | Auditorium | Salle 100 | Salle 3.02 | Salle 3.03 | Salle 3.05 |
|----------|---|---|------------|------------|------------|
| 8h00 | Accueil | | | | |
| 8h30 | Conférences - Héritages de la Théorie des Champs Conceptuels (animation Line Numa Bocage) : conférence de Patrick Mayen Président de Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle (RPDP) ; Conférence d'Esther Pillar Grossi, présidente du GEEMPA, ONG brésilienne qui s'est donnée pour mission l'accès au savoir des populations pauvres du Brésil ; Présentation des Archives et du site consacré à Gérard Vergnaud -Eric Vergnaud et Mélissa Arneton (INSHEA) | | | | |
| 10h30 | Pause | | | | |
| 10h45 | | Atelier B1-1 - Projet EPICE (Expérimentation, Pédagogie, Interactions, Corporéité & Expérience) : éléments d'une rencontre sensible - Grégory Munoz | | | |
| 11h15 | TR 2 -Place de l'individu dans les espaces et outils d'éducation et de formation - Gilles Leclercq (Université de Lille), Laurent Jeannin (CYU), Jorge Falcao (Université fédérale du Rio Grande do Norte), Maryvonne Merri (UQAM) Discutante : Lucie Petit (Université de Lille) | Atelier B1-2 - De la conception d'un outil à la mise en place d'une démarche pour l'évaluation de Projets d'Education Artistique et Culturelle (PEAC) : une recherche action partagée - Grégory Munoz | | | |
| 11h45 | | Atelier B1-3 - Vers de nouveaux modes d'accompagnement impulsés par l'Ingénierie ? Illustration avec le Mooc Handicap Afpa - Raphaël Agnellini | | | |
| 12h15 | | | | | |
| 12h30 | Repas buffet | | | | |

| Horaires | Auditorium | Salle 100 | Salle 3.02 | Salle 3.03 | Salle 3.05 |
|----------|---|--|---|---|---|
| 13h30 | | | Atelier B2-1 -La place qui est laissée au développement de l'homme, y a-t-il une différence entre les différents horizons ? - Amaal Aljohani | Atelier B3-1 - Apprenant, formateur, concepteur, chercheur : Histoire d'une rencontre avec un outil pédagogique - Cédric Facon, Solveig Fernagu, Lucie Cuvelier | Atelier B4-1 - La formation des enseignants entre les exigences de professionnalisation et le souci pédagogique-éthique de l'humain. Le cas des pratiques alternatives de formation par l'accompagnement et l'analyse - Yassine Zouari |
| 14h00 | Symposium B1 - : Situations et champ conceptuel de l'entretien en éducation | Symposium B2 : Relations personnes-institutions: questions de résilience ? | Atelier B2-2 - A bas l'arme alimentaire dans l'éducation en Afrique d'hier à nos jours - Yao Jules Yao | Atelier B3-2 - Apprentissages par un outil de modélisation volumique - Sophie Charles | Atelier B4-2 - La Psychologie de l'art de Vygotski (1925) : des thèses actuelles pour comprendre le développement psychologique - Beaulieu Frédérique, Maryvonne Merri, CHRISTOPHE ROINÉ |
| 14h30 | Line NUMA-BOCAGE, Anne Schoetter, Marie-Christine Pennors, Annick Perriollat, Gaëlle Léon ; discutante Anne-Marie Cloet-Sanchez | David Risse, Raphael Koné, Mongi Bedoui, Yves Zarka ; discutant : Jean-Claude Kalubi | Atelier B2-3 - Place laissée au développement de l'être humain par et pour lui-même dans l'éducation et la formation - Charand Tchijena NDOMBI | Atelier B3-3 -Atelier par pédagogie des situations centré sur les outils : une recherche – intervention avec et pour les consultants en bilan de compétences - Maëlle KERVELLANT, Grégory MUNOZ | Atelier B4-3 - Le laboratoire du changement, un outil d'intervention formative fondé sur le principe de la double stimulation. L'exemple d'une recherche conduite avec un service de réanimation d'un hôpital public. - LUCIE CUEVELIER |
| 15h00 | | | Atelier B2-4 - La formation post-constructiviste des enseignants à la lumière de la didactique professionnelle - Nair Cristina Tuboiti, Lêda Freitas, Candy Laurendon | Atelier B3- 4- La fabrication du temps en formation : moments et conceptualisation des possibles - CHRISTINE PIERRISNARD | |

| 15h30 | pause - session posters 2 : professionnels au foyer | | | | |
|----------|--|---|--|--|---|
| Horaires | Auditorium | Salle 100 | Salle 3.02 | Salle 3.03 | Salle 3.05 |
| 15h45 | Symposium B3 - Impact social de la proposition post-constructiviste dans les contextes éducatifs au Brésil - Candy Marques Laurendon, Nair Tuboiti, Esther Grossi, Valéria Lopes Redon, Belini Grando | Symposium B4 - Jeux et apprentissages dans une école inclusive - Line Numa-Bocage, Roselyne Griffon, Sylvie Bofferding ; discutant : Raphaël Koné | symposium B5 : partie 1 Le bien-être et la prise en considération d'élèves, personnels scolaires et allié.e.s, face au développement d'environnements numériques d'apprentissage et de dispositifs techno-pédagogiques - David Risse, Yves David Zarka, Hanène Stambouli | Atelier B8-1 -La formation à la diversité dans les métiers de l'enseignement : quelle place faite à la justice sociale et comment l'aborder ? - Rachel Solomon Tsehaye | Atelier participatif B9-1 - Vulgariser sa recherche par la BD pour la rendre plus accessible aux professionnels - Anne Schoetter-Nozarian, Anne-Marie Cloet-Sanchez |
| 16h15 | | | | Atelier B8-2 -Persévérer ou abandonner dans un programme de prévention du décrochage scolaire : les choix et les solutions comme des agirs volitionnels - Collin-Vallée Tommy, Maryvonne Merri | |
| 16h45 | | | | Atelier B8-3 - Le développement de l'enfant par des technologies numériques ludiques et multimodales - Laura Anastasio, Bationo Tillon Anne | |
| 17h15 | | Atelier B6-1 - La Communication Non Violente, ou comment vivre le bonheur d'enseigner et d'apprendre - Bastienne Weber | | | |
| 17h45 | Atelier participatif B5 - Recherche-Création dans le champ de l'éducation : Quelles implications pour la conception de dispositifs pédagogiques développementaux ? - Anne Bationo Tillon, Sandra Nogry | Atelier participatif B6-2 - Exposition de photos avec médiation culturelle participative - Mercedes Baugnies | Présentations et rencontres avec les auteurs + dons Vergnaud + sponsor CME78, devant salle 100 | | |
| 18h15 | | | | | |
| 19h30 | Fin de journée sur site | | | | |

Programme du jeudi 15 juin

| Horaires | Auditorium | Salle 100 | Salle 3.02 | Salle 3.03 | Salle 3.05 |
|----------|--|--|--|--|--|
| 8h00 | | | Accueil | | |
| 8h30 | Conférence- Compétences psychosociales et développement du pouvoir d'agir : responsabilité du chercheur en éducation, Rebecca Shankland (Observatoire du bien-être à l'école à L'université de Lyon) | | | | |
| 9h30 | TR 3 - Compétences psycho-sociales et conceptualisation - Maria Pagoni (Université de Lille), Pascale Haag (EHESS, Labschool), Eric Saillot (Université de Caen), Christian Sarralié (INSHEA). Discutante : Marlène Martin, (Université de Caen, Labschool). | | | | |
| 11h00 | Atelier C1-1 - La « Reformulation permanente » ou la décolonisation des imaginaires coloniaux à partir du cas d'étude d'une hache dite « ostensorio » ? - Denis Pourawa | De 11h à 12h30 Symposium B 5 : partie 2 Le bien-être et la prise en considération d'élèves, personnels scolaires et allié.e.s, face au développement d'environnements numériques d'apprentissage et de dispositifs techno-pédagogiques - David Risse, Chloé Vigneau, Marie-Cécile André, Olivier Ménard, (Yves Zarka) | Atelier C2-1 - Savoirs disciplinaires et enjeux scientifiques d'une formation en apprentissage - Corinne Baujard | Atelier C3-1 - Posture éthique du chercheur auprès des tuteurs et des apprentis lors d'apprentissages accompagnés dans les ateliers de soudure au Burkina Faso - Raphael Koné | Atelier C4-1 - Réflexivité collective et émancipation en Éducation Artistique et Culturelle (EAC) en danse : une démarche de recherche commune - Grégory MUNOZ |
| 11h30 | Atelier C1-2 - Quelle éducation à l'épanouissement et à l'engagement ? Cas du module de l'ingénierie humaine pour les étudiants futurs ingénieurs en Algérie. - HOUA BELHOCINE | | Atelier C2-2 - Perspectives d'une pratique clinique de l'orthopédagogie : de l'éducabilité cognitive à la connaissance de soi - Carole Bommart-Gassier | Atelier C3-2 -Prendre en compte les intentions des enseignants pour accompagner leur développement professionnel - Muriel Blat | Atelier C4-2 - Transformation des représentations du métier durant la formation à l'enseignement professionnel - Otilia Holgado |
| 12h00 | Distribution paniers-repas de 12h à 12h45 - Foyer libéré à 13h | | | | |
| 13h15 | Atelier C5-1 -Contribution à l'étude du champ conceptuel de la médiation didactique et questions de vulnérabilités à l'école - Line Numa-Bocage | | Atelier C6-1 - Le codesign comme approche pédagogique innovante en atelier de projet - Hela Oueslati | Atelier C7-1 - Des contenus pédagogiques secondaires maintenus paradoxalement essentiels en contexte de crise, fragilisant un dispositif d'éducation parascolaire: par-delà des contraintes structurelles et culturelles pandémiques (chez des jeunes de 15 à 17 ans) à la libre expression d'orientation sexuelle et d'identité de genre (EOSIG), l'exemple inspirant d'une direction d'école secondaire contingentée au Québec, l'École d'éducation internationale de Laval - David Risse – Salle 3.03 | |
| 13h45 | Atelier C5-2 - Élaboration d'une modélisation pour comprendre et favoriser les processus d'appropriation des apports proposés aux enseignants en formation continue - Laurent COURBON | | Atelier C6-2 - Pédagogie réparatrice : l'évaluation dynamique pour une remédiation efficace; Cas des étudiants de 1ère année licence F.L.E - Sahraoui LAFRID | Atelier C7-2 -- Une approche développementale de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap par des pairs à l'université. - Catherine Gouédard, Christian Sarralié | |
| 14h15 | Atelier C5-3 - L'éducation aux valeurs dans le Projet éducatif de l'Enseignement catholique au Burkina Faso - INNOCENT KIENOU | | Atelier C6-3 - Le programme « Leader en moi » et la participation sociale des élèves à risque du secondaire - Zélinda Kintaudi | Atelier C7-3 -- « Aimer est notre métier : le paradoxe du lien d'attachement dans la professionnalisation des assistants familiaux » - NAOUAL NAZAF | |
| 14h45 | Retour en plénière | | | | |
| 15h | Conférence de clôture - Grands témoins : Janine Rogalsky et Anne Bationo Tillon | | | | |
| 16h | Clôture Line Numa Bocage, Pascale Haag, et Eric Vergnaud | | | | |
| 16h30 | Assemblée générale ARDÉCo | | | | |

| | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|
| 17h30 | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|

Liste des auteurs

- ALJOHANI, Amaal, 11
Anastasio, Laura, 13
André, Marie-Cécile, 106
Anne, Bationo Tillon, 13, 15
- BA, SERIGNE ABABACAR CISSE, 86
Baugnies, Mercedes, 19
Baujard, Corinne, 88
BELHOCINE, HOUA, 17
Blat, Muriel, 57
Bommart-Gassier, Carole, 20
BOUDRA, LEÏLA, 94
Boutet, Corinne, 45
Boyer, Catherine, 89, 91
- Caudal, Zélinda, 36
Charles, Sophie, 59
Cloet-Sanchez, Anne-Marie, 26, 61, 93
CONDETTE, Sylvie, 22
COURBON, Laurent, 24
CUVELIER, LUCIE, 63, 94
- Decortis, Françoise, 13
Dubal, Stephanie, 30
- Facon, Cédric, 63
Fernagu, Solveig, 63
Fontaine, Juliette, 67
Frédérique, Beaulieu, 65
- Gallwey, Susan, 83
Gouédard, Catherine, 28, 91
Grossi, Esther, 44
GROSSTEPHAN, VINCENT, 94
GUIET SILVAIN, Jeanne, 96
- Haag, Pascale, 30
Holgado, Otilia, 32
HOYELLE-PIERRE, Stéphanie, 98
- Kalubi, Prof. Jean-Claude, 36
Khokhlova, Alina, 45
KIENOU, INNOCENT, 34
Koné, Raphael, 37, 100
Kremneva, Iuliia, 45
- LAFRID, Sahraoui, 39
Le Minor, Loïc, 45
Lehner, Paul, 67
LEON, Gaëlle, 41
- Marques Laurendon, Candy, 44
Martin, Marlène, 30
Merri, Maryvonne, 65
Mira, Carine, 102
Moreau, Cédric, 45
Ménard, Olivier, 106
- NASCIMENTO, ADELAÏDE, 94
NAZAF, NAOUAL, 47
NDOMBI, Charand Tchijena, 49
Nogry, Sandra, 15
Nordmann, Jean-François, 67
NUMA-BOCAGE, Line, 69, 71, 104
- Oueslati, Hela, 105
- Pagoni, Maria, 74
PEREIRA PAULO, Lennize, 81
Petit, L., 76
PIERRISNARD, CHRISTINE, 72
Pourawa, Denis, 78
- Risse, David, 79, 106, 108
ROINÉ, CHRISTOPHE, 65
- Sarralié, Christian, 28
Schoetter-Nozarian, Anne, 93
Solomon Tsehaye, Rachel, 110
Stamblouli, Hanène, 106
- Treffé, Caroline, 45
Tuboiti, Nair, 44
- VANNIER, MARIE-PAULE, 81
Vigneau, Chloé, 106
- WEBER, BASTIENNE, 51
Wilczek, Catherine, 83
Wilgus, Anne Gay, 83
- Yaagoub, Ludmilla, 39
Yao, Yao Jules, 53

Zarka, Yves David, 106
Zouari, Yassine, 54

Table des matières

| | |
|--|----------|
| Page de garde | 1 |
| Ouverture du colloque | 2 |
| Programme du mardi 13 juin | 4 |
| Programme mercredi 14 juin | 5 |
| Programme du jeudi 15 juin | 7 |
| Liste des auteurs | 9 |
| La place laissée au développement de l'homme par et pour lui-même dans l'éducation et la formation | 6 |
| La place qui est laissée au développement de l'homme, y a-t-il une différence entre les différents horizons ?, Amaal Aljohani | 7 |
| Le développement de l'enfant par des technologies numériques ludiques et multi-modales, Laura Anastasio [et al.] | 9 |
| Recherche-Création dans le champ de l'éducation : Quelles implications pour la conception de dispositifs pédagogiques développementaux ?, Bationo Tillon Anne [et al.] | 11 |
| Quelle éducation à la citoyenneté pour la société globalisée ? Cas du module de l'ingénierie humaine pour les étudiants futurs ingénieurs en Algérie., Houa Belhocine | 13 |
| Exposition de photos avec médiation culturelle participative, Mercedes Baugnies | 15 |

| | |
|--|----|
| Perspectives d'une pratique clinique de l'orthopédagogie : de l'éducabilité cognitive à la connaissance de soi, Carole Bommart-Gassier | 16 |
| La responsabilité sociale du chercheur en éducation, entre enjeu évaluatif et dimension formative, Sylvie Condette | 18 |
| Élaboration d'une modélisation pour comprendre et favoriser les processus d'appropriation des apports proposés aux enseignants en formation continue, Laurent Courbon | 20 |
| Y a-t-il encore une place pour les formateurs-pairs en formation continue des enseignants ?, Anne-Marie Cloet-Sanchez | 22 |
| Une approche développementale de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap par des pairs à l'université., Catherine Gouédard [et al.] | 24 |
| Séminaire EHESS ouvert – Prendre en compte la santé mentale au collège (séminaire "Les émotions : quand l'école s'en mêle"), Pascale Haag [et al.] | 26 |
| Transformation des représentations du métier durant la formation à l'enseignement professionnel, Otilia Holgado | 28 |
| L'éducation aux valeurs dans le Projet éducatif de l'Enseignement catholique au Burkina Faso, Innocent Kienou | 30 |
| L'impact du programme Leader en moi sur la participation sociale des élèves à risque du secondaire en contexte inclusif au Québec., Prof. Jean-Claude Kalubi [et al.] | 32 |
| Migration, résilience et formation professionnelle : du parcours migratoire des MNA aux apprentissages professionnels, le cas des jeunes mineurs non accompagnés (MNA) du CEFP de Villepreux, Raphael Koné | 33 |
| Pédagogie réparatrice: l'évaluation dynamique pour une remédiation efficace, Sahraoui Lafrid [et al.] | 35 |
| L'entretien collectif avec le Cercle d'Éveil aux Vertus et aux Qualités en maternelle avec des élèves de 4 à 5 ans, Gaëlle Leon | 37 |
| Impact social de la proposition post-constructiviste dans les contextes éducatifs au Brésil, Candy Marques Laurendon [et al.] | 40 |
| Identification des particularités visuelles et auditives comme base d'accessibilité au monde chez les enfants avec handicaps complexes sévères, Cédric Moreau [et al.] | 41 |
| " Aimer est notre métier : le paradoxe du lien d'attachement dans la professionnalisation des assistants familiaux ", Naoual Nazaf | 43 |

| | |
|--|-----------|
| Place laissée au développement de l'être humain par et pour lui-même dans l'éducation et la formation, Charand Tchijena Ndombi | 45 |
| " La Communication NonViolente, ou comment vivre le bonheur d'enseigner et d'apprendre ", Bastienne Weber | 47 |
| A bas l'arme alimentaire dans l'éducation en Afrique d'hier à nos jours, Yao Jules Yao | 49 |
| La formation des enseignants entre les exigences de professionnalisation et le souci pédagogique-éthique de l'humain. Le cas des pratiques alternatives de formation par l'accompagnement et l'analyse, Yassine Zouari | 50 |
| Les fondements épistémologiques des dispositifs d'éducation et de formation | 52 |
| Prendre en compte les intentions des enseignants pour accompagner leur développement professionnel, Muriel Blat | 53 |
| Apprentissages par un outil de modélisation volumique, Sophie Charles | 55 |
| C'est quoi le fond de l'action du formateur-pair d'enseignants ?, Anne-Marie Cloet-Sanchez | 57 |
| Apprenant, formateur, concepteur, chercheur : Histoire d'une rencontre avec un outil pédagogique, Cédric Facon [et al.] | 59 |
| La Psychologie de l'art de Vygotski (1925) : des thèses actuelles pour comprendre le développement psychologique, Beaulieu Frédérique [et al.] | 61 |
| Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'engagement des chercheurs dans/pour l'évaluation du dispositif GPS : la réflexivité comme instrument de connaissances., Paul Lehner [et al.] | 63 |
| Situations et champ conceptuel de l'entretien en éducation _Symposium, Line Numa-Bocage | 65 |
| Contribution à l'étude du champ conceptuel de la médiation didactique et questions de vulnérabilités à l'école, Line Numa-Bocage | 67 |
| La fabrication du temps en formation : moments et conceptualisation des possibles, Christine Pierrisnard | 68 |
| Symposium : Évaluation des dispositifs d'éducation et de formation.Quels enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation ?, Maria Pagoni | 70 |

| | |
|---|-----------|
| Déterminer les effets d'un parcours de formation au maraîchage. Symposium Évaluation des dispositifs d'éducation et de formation Quels enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation ? Organismes : Maria Pagoni et Abdelkarim Zaïd, L. Petit | 72 |
| La " Reformulation permanente " ou la décolonisation des imaginaires coloniaux à partir du cas d'étude d'une hache dite " ostensor " ?, Denis Pourawa | 74 |
| Des contenus pédagogiques secondaires maintenus paradoxalement essentiels en contexte de crise, fragilisant un dispositif d'éducation parascolaire: par-delà des contraintes structurelles et culturelles pandémiques (chez des jeunes de 15 à 17 ans) à la libre expression d'orientation sexuelle et d'identité de genre (EOSIG), l'exemple inspirant d'une direction d'école secondaire contingentée au Québec, l'École d'éducation internationale de Laval, David Risse | 75 |
| Quand les patients forment les soignants : entre théories et pratiques, Marie-Paule Vannier [et al.] | 77 |
| Étude comparative des approches de l'apprentissage socio-émotionnel : le cas de l'Irlande, de la zone Pacifique de l'Asie et des États-Unis, Anne Gay Wilgus [et al.] | 79 |
| Les rapports entre formateurs, chercheurs et apprenants | 81 |
| LE LEADERSHIP DANS LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION À DISTANCE : QUEL PROFIL POUR LES DIRIGEANTS?, Serigne Ababacar Cisse Ba | 82 |
| Savoirs disciplinaires et enjeux scientifiques d'une formation en apprentissage, Corinne Baujard | 84 |
| Comment les acteurs adaptent-ils à leurs représentations le dispositif ?, Catherine Boyer | 85 |
| Présentation de l'association ARDéCo : témoignages en mots et en images, Catherine Boyer [et al.] | 87 |
| Vulgariser sa recherche par la BD pour la rendre plus accessible aux professionnels, Anne-Marie Cloet-Sanchez [et al.] | 89 |
| Le laboratoire du changement, un outil d'intervention formative fondé sur le principe de la double stimulation. L'exemple d'une recherche conduite avec un service de réanimation d'un hôpital public., Vincent Grosstephan [et al.] | 90 |
| Les soignants face à la Covid 19 : des pratiques bouleversées, Jeanne Guet Silvain | 92 |
| LA SIMULATION DANS LES ENJEUX DE FORMATION PROFESSIONNELLE INFIRMIERE, Stéphanie Hoyelle-Pierre | 94 |

| | |
|--|------------|
| Posture éthique du chercheur auprès des tuteurs et des apprentis lors d'apprentissages accompagnés dans les ateliers de soudure au Burkina Faso, Raphael Koné | 96 |
| Recherche-action en éducation dans un contrat Cifre en entreprise : construire la recherche avec et contribuer à améliorer les programmes d'accompagnement de la Fondation, Carine Mira | 98 |
| Jeux et apprentissages dans une école inclusive, Line Numa-Bocage | 100 |
| Le codesign comme approche pédagogique innovante en atelier de projet, Hela Oueslati | 101 |
| Le bien-être et la prise en considération d'élèves, personnels scolaires et allié.e.s, face au développement d'environnements numériques d'apprentissage et de dispositifs techno-pédagogiques, David Risse [et al.] | 102 |
| Entre résilience générale et santé globale en formation scolaire à distance, les stratégies de lutte d'acteurs du réseau-école face aux structures institutionnelles, David Risse | 104 |
| La formation à la diversité dans les métiers de l'enseignement : quelle place faite à la justice sociale et comment l'aborder ?, Rachel Solomon Tsehaye | 106 |
| Liste des participants | 107 |
| Les lieux du colloque | 108 |
| Liste des sponsors | 110 |

La place laissée au développement de
l'homme par et pour lui-même dans
l'éducation et la formation

La place qui est laissée au développement de l'homme, y a-t-il une différence entre les différents horizons ?

Amaal Aljohani * ¹

¹ UPM université - Membre Ardeco – Arabie saoudite

résumé

Nous allons écrire un aperçu de l'image initiale dans la perspective d'un article. Cet article inclut la différence dans le déroulement de l'événement et pour les années à venir, et la révélation du message central de ce que sera la place qui sera laissée à l'épanouissement de l'homme par lui-même et pour lui dans l'éducation et la formation.

Le déroulement de l'événement varie et, pour les années à venir, il se concentre sur le message central de ce que sera le développement humain dans le Royaume d'Arabie saoudite à l'ère nouvelle. Dans le domaine humanitaire et à la recherche d'un aperçu d'un avenir prometteur, sur le continent asiatique et plus spécifiquement dans le monde arabe, on constate que les démarches sont radicalement différentes des démarches entreprises en Europe. A cause des différents conflits et de la différence dans la place qui est donnée au développement humain et au développement humain. Par exemple, en Arabie saoudite, le développement humain a commencé par une promesse liée à la (Vision 2030), " un retour à un islam modéré ouvert à toutes les religions " et à l'élimination des promoteurs d'idées extrémistes : " Nous retournons à ce que nous étions avant, le pays de l'islam modéré ouvert à toutes les religions. et le monde.".

L'Arabie a déployé une initiative saoudienne au niveau international. Son principal objectif est d'encourager les chercheurs du pays et du monde entier à participer à la transformation des idées en solutions pratiques. Dans différents domaines importants, dont l'un est le domaine de l'éducation. Cette initiative contient des conseils pour la communauté mondiale d'universitaires, de décideurs, de chefs d'entreprise et d'humanitaires à la recherche d'un aperçu d'un avenir prometteur.

Dans l'éducation et selon le programme (Vision 203), l'apprentissage dans le Royaume se déroule dans une variété de médias et de formats passionnants, loin de l'environnement scolaire traditionnel. Parce que la vision suivie croit que l'éducation doit être largement accessible et très pertinente dans le monde en évolution rapide d'aujourd'hui. Dans l'éducation et la formation, le raffinement et la reconversion sont désormais considérés comme allant de soi, car la jeune main-d'œuvre adopte la flexibilité et répond seulement aux besoins du marché du travail grâce à l'apprentissage continu de nouvelles compétences et à l'examen ESG.

L'éducation augmente la capacité de gagner un salaire tout en améliorant la qualité de vie

*Intervenant

dans tous les domaines. Le défi est que nous sommes tous connectés et que nous avons tous un espace créé par l'homme pour l'homme, du moins sur le plan technologique. Pouvons-nous avoir un espace technologique pour le développement de l'homme et par lui-même et pour qu'il se connecte au monde qui préserve nos identités locales ?

Auprès des experts, cela peut entraver la véritable compréhension et la connexion entre les 7,7 milliards de personnes qui vivent sur cette planète. Cependant, les quelque 7 100 langues différentes parlées dans le monde alimentent cette division. Les experts en technologie pensent que les progrès technologiques peuvent aider à surmonter les barrières linguistiques grâce à une nouvelle vague d'innovation dans la traduction automatique. Bien sûr, d'une certaine manière, c'est effectivement possible. La traduction est une méthode éprouvée pour renforcer la compréhension entre les pays et les cultures. "Si nous communiquons avec des personnes d'une autre langue, nous commençons à en savoir plus sur leur culture et leur façon de voir les choses, les problèmes et les gens", explique (Richard Mansell, de l'université d'Exeter), dans le sud-ouest de l'Angleterre. "Nous commençons à voir tout ce que nous pouvons apprendre des autres - pas seulement ce qu'ils voient mais comment ils le voient." Le fait que ces idées soient si courantes démontre la capacité de la technologie à surmonter les barrières linguistiques

Quelques experts dans cette initiative ont expliqué leur objectif de développer les personnes et d'investir dans l'humanité : " Nous nous concentrons sur cinq domaines : l'intelligence artificielle, l'éducation, la santé, la robotique et la durabilité. En concentrant nos efforts et nos ressources sur ces domaines, nous croyons que nous pouvons avoir un impact positif sur l'humanité.

Le slogan (Vision 2030) " Investir dans l'Humanité " janvier 2021 : " La Nouvelle Renaissance ".

Mots-Clés: investir, humanité, développement, vision2030

Le développement de l'enfant par des technologies numériques ludiques et multimodales

Laura Anastasio ^{*†} ¹, Françoise Decortis , Bationo Tillon Anne

¹ Laboratoire Paragraphe – Laboratoire Paragraphe - Paris 8 : EA349 – France

L'enfant, engagé dans la création narrative, se situe dans un espace intermédiaire complexe tant les activités narratives sont riches : multimodales, basées sur l'expérience, constitutives de la culture, diachroniques et réflexives (Decortis, 2013). Dans le cadre d'un doctorat mêlant ergonomie, design et éducation, nous cherchons à étudier le développement de la créativité, et plus largement le développement de l'enfant, en prenant appui sur les travaux de Vygotski (1930/1983) modélisé à travers le modèle NAM (Narrative Activity Model) (Decortis, 2013). Pour ce faire, nous nous appuyons sur les concepts d'un cadre théorique mixte : celui de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995), qui nous fournit des concepts pour appréhender la technique d'un point de vue anthropocentré, associé à celui de l'approche transitionnelle (Bationo-Tillon, 2017) qui nous permet d'appréhender l'enfant comme sujet capable de réorganiser son expérience. Dans cette recherche empirique, nous nous focalisons ici sur l'activité de création narrative d'enfants d'une classe de CM1 instrumentée par deux dispositifs : le *Théâtre d'histoires*, similaire à un mini théâtre composé de modules son et de supports (des tommettes) permettant de spatialiser des éléments visuels, et l'application *Cooking Stories*, qui offre la possibilité de filmer et mixer les éléments narratifs.

A partir d'observations situées, longitudinales, et d'une analyse de l'activité des enfants, nous montrons comment ces dispositifs permettent l'émergence de schèmes spécifiques, qui permettent à l'enfant de gagner en autonomie. L'activité y est structurée par un schème de mise en scène, où les enfants endossent spontanément des rôles tour à tour, qui recèle d'un fort degré d'anticipation et d'organisation de l'activité de création des enfants, par les enfants eux-mêmes. Leur identité n'y est alors plus figée mais multiple et changeante.

Le cadre informel de cette activité de création narrative ouvre également un espace particulier aux enfants qui mobilisent une diversité de modes d'expression. Les deux dispositifs invitent à mobiliser certaines modalités d'expression (le son, la vidéo, le dessin), mais l'activité révèle des usages non-prévus témoignant d'une certaine richesse pour le développement, comme des leviers. Ainsi, les dispositifs, posés comme dispositifs pédagogiques, s'avèrent être également ludiques et offrent des mécanismes proches du jeu. Le jeu pourrait-il être posé comme une Aire Intermédiaire d'Expérience (AIE) (Bationo-Tillon, 2017) permettant à l'enfant de se développer, dans la mesure où il ouvre un espace composé de fragments flottants que les enfants reconfigurent en élaborant leurs propres règles d'action ? Quels sont les critères de technologies numériques

*Intervenant

†Auteur correspondant: forcisilaura@gmail.com

pour permettre cette dynamique ? Nous posons comme résultat différents critères (espace vide, étalage, mixage, modularité) et défendons que les artefacts qui accompagnent l'enfant en milieu éducatif doivent comporter une certaine ouverture pour accueillir l'expérience vécue de l'enfant et pour soutenir le cycle de l'activité créatrice de l'imagination (Vygotski, 1930/1983).

Mots-Clés: Activité narrative, Enfant, Jeu, Technologies numériques

Recherche-Création dans le champ de l'éducation : Quelles implications pour la conception de dispositifs pédagogiques développementaux ?

Bationo Tillon Anne ^{*† 1}, Sandra Nogry ^{* ‡}

¹ Haute Ecole pédagogique- Université Paris 8 – Suisse

La communication consistera à documenter la conception et la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique développemental qui cherche à octroyer toute sa place au corps des apprenantes. Ce dispositif pédagogique co-conçu au sein d'un projet de recherche-création (financé par l'EUR ArTeC) avec l'enseignante d'un cours de danse classique au sein d'un conservatoire et d'une équipe de chercheuses et artistes se donne pour finalité d'étayer le processus de réflexivité des élèves de cette classe autour de leur pratique de danse et de la place qu'elles souhaitent octroyer à la danse dans leur projet de vie. Ce dispositif vise donc le développement des " capacités d'agir " (Rabardel, 2005) de ces élèves de danse classique pour l'orientation de leur parcours de vie. Cette recherche s'est déroulée de 2019 à 2022, dans le contexte complexe du confinement. Nous avons choisi de ne pas évincer les épisodes douloureux des cours de danse empêchés en co-présence en 2020 et 2021, pour renverser la perspective et propulser les mêmes ingrédients (vidéo, numérique, danse) de ces épisodes d'empêchements, en projet de création en écho à l'œuvre chorégraphique Puebléto qui signifie " Faire de ses rêves une réalité. " Nous avons conçu le dispositif pédagogique dans une perspective transitionnelle (Bationo-Tillon et al., 2015, 2017, 2020), en cohérence avec l'épistémologie du sujet capable (Rabardel, 2005) pour examiner ce qui se passe au cours d'un épisode durant lequel se réorganise l'expérience d'un sujet ou d'un collectif de sujets ainsi qu'aux transformations qui en résultent. Nous avons conçu un protocole d'enquête transitionnel qui façonne chemin faisant la forme de la restitution de la recherche pour rendre compte des chemins de développement des jeunes filles de cette classe de danse classique suite à leur rencontre avec l'œuvre Puebléto prolongée par des ateliers de danse improvisation. Ce protocole transitionnel cherchait à susciter, accompagner et ethnographier l'émergence d'images polymorphes propres aux processus d'individuation de l'expérience de ces élèves. Confrontées pour la première fois à la pratique d'improvisation, les danseuses n'avaient pas d'autres ressources que leurs sensations pour s'orienter et esquisser des images motrices. En acceptant de se déprendre de leurs pratiques habituelles, elles ont laissé affleurer le potentiel de cette nouvelle pratique de danse improvisation à travers la mise en corps, en mots, en images des échos de la rencontre avec Puebléto. Se faisant, les jeunes danseuses ont mis en mouvement leur parcours, en esquisant une carte de leur futur dansé et en épinglant leurs rêves sur des posters-paysages symbolisant leur rapport à la danse. En agençant, manipulant, combinant ces images analogiques pour composer

*Intervenant

†Auteur correspondant: anne.bationo-tillon@hepl.ch

‡Auteur correspondant: sandra.nogry@u-cergy.fr

un poster paysage, ces jeunes filles ont fabriqué une image de leurs devenirs de danseuses. A partir du recueil de cet ensemble d'images polymorphes ethnographiées tout au long du processus, nous montrerons le rôle capital que peut jouer le corps des élèves dans un processus de réflexivité sur leur devenir et la manière dont les expériences de résonance (Rosa, 2018) sont constitutives du devenir-sujet. Enfin, nous discuterons des enjeux de créer des dispositifs pédagogiques développementaux (Gouédard, Bationo-Tillon, 2019) en mobilisant le critère de résonance pour octroyer toute sa place à l'expérience sensible des élèves.

Mots-Clés: recherche création, éducation, sujet capable, dispositif pédagogique développementaux

Quelle éducation à la citoyenneté pour la société globalisée ? Cas du module de l'ingénierie humaine pour les étudiants futurs ingénieurs en Algérie.

Houa Belhocine * 1,2,3,4

¹ Aix Marseille Université (AMU) – Laboratoire LAMES – France

² Centre méditerranéen de sociologie, de science politique et d'histoire – Sciences Po Aix - Institut d'études politiques d'Aix-en-Provence, Aix Marseille Université, Centre National de la Recherche Scientifique – France

³ Centre méditerranéen de sociologie, de science politique et d'histoire (Mesopolhis) – Sciences Po Aix - Institut d'études politiques d'Aix-en-Provence, Aix Marseille Université, Centre National de la Recherche Scientifique, CHERPA MESOPOLHIS, CNRS, Université Aix-Marseille – France

⁴ Aix-Marseille Université - École de médecine – Aix-Marseille Université - Faculté des sciences médicales et paramédicales, Ecole doctorale 355 – France

L'éducation est un système qui est au service de la société, elle a toujours accompagné la société dans sa stabilité et dans ses changements. Ces dernières années, on assiste à une prolifération des " éducations à... dans les compagnes de sensibilisation et surtout dans les systèmes de formation et d'enseignement et cela, pour répondre au monde actuel caractérisé par des mutations profondes et simultanées dans tous les domaines. Les politiques de mondialisation actuelles tentent d'imposer des nouvelles normes économiques, sociales, comportementales, éducatives et politiques. Nous assistons à une uniformisation des modes de vie et à un nouvel ordre économique, social et scolaire. Cependant, les inégalités entre les pays, entre les régions dans un même pays, entre les classes sociales...etc., persistent et parfois s'accroissent. Notre contribution rentre dans le cadre de retour d'expérience concernant " les éducations à " dans le cadre de l'enseignement formel postsecondaire.

La science est par nature universelle et ses résultats sont un bien commun pour l'humanité toute entière. Son expansion moderne l'a démontré en créant une société planétaire qui vise le meilleur mode de vie pour toute la communauté humaine sur terre. Cependant, cet élargissement des sciences et des technologies, ne se réalise pas sans contraintes. Certains, pensent même que notre ère est en phase d'une crise fondamentale qui affecte la science même. Donc, dans ce contexte de mondialisation accompagné par des mutations profondes parfois déstabilisatrices, le rôle de l'éducation est salvateur, elle est appelée à préparer les générations futures pour comprendre et pour s'adapter à ces mutations qui bouleversent nos modes de vies.

L'éducation à l'international, à l'interculturel, à la citoyenneté, au développement durable, à l'éthique et au développement personnel ...etc., c'est en substance le programme du module d'ingénierie humaine enseigné aux étudiants futurs ingénieurs en Algérie. Module introduit dans le cursus universitaires des étudiants de première année en septembre 2016.

*Intervenant

L'UNESCO dans ce domaine est guidé par l'Agenda et le Cadre d'action Éducation 2030, avec des Objectifs de développement durable en éducation *d'ici à 2030*. Comment promouvoir l'enseignement de l'ingénierie humaine pour promouvoir l'humanisme et l'esprit scientifique? Quelle place peut jouer l'ingénierie humaine dans la société mondiale qui se dessine? Comment l'ingénierie humaine pourrait-elle se faire une place parmi les autres disciplines qui relèvent des sciences humaines et sociales et comment créer une symbiose avec elles? Comment faire de l'ingénierie humaine une discipline qui comprend, accompagne et anticipe le changement? Ce sont ces quelques questions que nous nous sommes posées et que nous aimerions lancer le débat à propos de cette discipline émergente qui peine à trouver sa voie dans ce monde universalisé et en perpétuel changement.

Devant le projet mondialiste de réduction de l'enseignement à de simples compétences adaptées au monde du travail, nous nous posons les questions suivantes :

1-L'éducation doit-elle servir les professions et répondre uniquement à l'utilité immédiate des savoirs et assurer la rentabilité économique? Dans ce cas son enseignement s'arrêterait juste à donner aux étudiants des savoir-faire professionnels pour réussir dans leur milieu du travail.

2-Où alors, devrait-elle préparer des générations futures sensibles aux questions de l'heure qui interpellent le monde et connaisseurs des enjeux de l'avenir pour être au service de l'humanité toute entière ? Et donc, dans ce cas, l'éducation au service de l'humanité devrait viser l'esprit scientifique, l'autonomie et la curiosité intellectuelle.

Mots-Clés: Algérie, éducation, formation, finalité, étudiants, sciences, technologie

Exposition de photos avec médiation culturelle participative

Mercedes Baugnies * 1

¹ GCAF, Adef, Aix Marseille Université – INSPE Aix-Marseille – France

Abouddrar et Mairesse (2016) définissent la médiation culturelle comme "un ensemble d'actions" menées par un intermédiaire, le médiateur, visant "à mettre en relation un individu ou un groupe avec une proposition culturelle ou artistique" comme une exposition ou une oeuvre d'art par exemple "afin de favoriser son appréhension, sa connaissance et son appréciation" (p. 3). Parmi les formes que peut revêtir la médiation culturelle, on retrouve des activités sous forme d'ateliers qui proposent aux participants d'interagir mais également de "créer ou produire un objet" qui "peut être matériel ou prendre la forme d'un spectacle" (p.14). L'activité proposée dans le cadre du présent colloque est une médiation culturelle à partir de huit photos plus ou moins insolites à partir desquelles les participants seront invités, en petits groupes, à créer, selon leurs envies, des histoires (storytelling), slams, poésies, saynètes, mini-comédies musicales... en français, en anglais ou de façon plurilingue. Ils pourront utiliser des instruments de musique mis à leur disposition ou leur téléphone pour utiliser des applis de jeu musical s'ils le souhaitent. Un questionnaire leur demandant leur avis sur l'expérience vécue leur sera proposé à l'issue de l'atelier.

Mots-Clés: médiation, culturelle, photos, créativité

*Intervenant

Perspectives d'une pratique clinique de l'orthopédagogie : de l'éducabilité cognitive à la connaissance de soi

Carole Bommart-Gassier * 1

¹ Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Rouen Normandie, Université de Rouen Normandie : FED4137 – France

Issue de la *Heilpädagogik* allemande, la pédagogie spéciale ou curative est connue en tant qu'orthopédagogie dans les mondes anglo-saxons et francophones mais pas en France. La pratique de l'orthopédagogie y est en effet encore incertaine sur le plan institutionnel. Or, depuis 2015, nombre d'orthopédagogues cliniciens exercent sur le sol français. Leur " autoformation " comme leurs actions s'inspirent d'un modèle québécois existant depuis les années 60, et dont le cursus universitaire relève de la formation en Sciences de l'éducation. L'éducabilité cognitive de l'élève est au centre de cette forme d'accompagnement pédagogique qui privilégie le processus " former " au sein de la triangulation pédagogique. Notre réflexion, issue de notre thèse de doctorat, porte sur une pratique (ortho)pédagogique qui viserait l'éducabilité cognitive de l'Elève à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) en France.

Nous avons ainsi considéré qu'un travail introspectif en " Gestion Mentale " sur le souci d'une connaissance de soi, effectué avec un pédagogue spécialisé, auprès d'un jeune en difficulté scolaire, pouvait redonner à ce jeune une dynamique dans ses apprentissages. Bien que la théorie d'Antoine de La Garanderie (1920-2010) concerne l'éducabilité cognitive de l'élève, la Gestion Mentale, pédagogie " endogène " selon Philippe Meirieu, reste méconnue du monde scientifique où peu d'études traitent de cette pédagogie alternative. Remise en cause par les psychologues dans les années 90, elle est aujourd'hui parfois reprise dans les propositions des pédagogues qui s'intéressent à l'éducabilité cognitive. Elle est aussi très présente dans le parcours de l'orthopédagogue en France.

Notre intention est de présenter une recherche-action où nous avons occupé la double posture d'orthopédagogue et de chercheur. Nous avons ainsi construit à partir de 9 études de cas, longitudinales sur trois ans auprès de jeunes EBEP, une recherche participative. Cette approche induit une anamnèse, et un diagnostic à la fois pédagogique et épistémologique qui détermine les modalités de l'action pédagogique (phase 1). La grille de lecture de ce diagnostic initial relève des propositions de la Gestion Mentale. Les autres sources primaires étant des carnets de bord prélevés au cours de la phase de suivi du cas (phase 2), et des questionnaires qualitatifs adressés d'un côté aux jeunes participants et de l'autre à leurs parents à la fermeture du cas (phase 3) ; les jeunes et leurs familles ayant été rappelés pour cette dernière phase, après la fin du suivi. S'ajoutent à cet ensemble de données des sources secondaires fournies par des praticiens de la santé.

*Intervenant

Les analyses de données ont été effectuées sur deux temps à partir de plusieurs matrices chronologiques et de synthèse. Elles visent à la fois une dimension compréhensive vis-à-vis de l'usage de la Gestion Mentale, et explicative au niveau de la médiation orthopédagogique. Il résulte de ces analyses, développées en *pattern matching* dans le cadre d'un modèle actantiel, puis associées à une technique de *process training* prise à Dewey (Dumez, 2007), un ensemble d'effets qui qualifieraient :1) la médiation orthopédagogique du point de vue de l'éducabilité dans le cadre d'un souci de soi pris aux anciens (Foucault, 2001), 2) une explicitation d'une situation d'accompagnement qui cible une individuation de l'élève dans ce contexte. Les travaux de Maryvonne Sorel, et plus particulièrement son modèle systémique des interactions entre les différentes variables de la situation pédagogique (1994), ont pour finir permis de modéliser l'expertise de l'orthopédagogue clinicien dans le champ bien particulier de l'éducabilité.

Bibliographie :

Dumez H. (2007). Comprendre l'étude de cas à partir du Comment nous pensons de Dewey. *Le Libellio d'Aegis, volume 3, no 4, Numéro Spécial*, novembre, pp. 9-17. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00281125/document>

Foucault M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*. Paris, EHESS, Seuil/Galimard.

La Garanderie A. de (1969). *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*. Paris, Louvain. Beatrice -Nauwelaerts, Editions Nauwelaerts.

Mots-Clés: éducabilité, Gestion Mentale, médiation, orthopédagogie, souci de soi

La responsabilité sociale du chercheur en éducation, entre enjeu évaluatif et dimension formative

Sylvie Condette * ¹

¹ CIREL (ULR 4354) – CIREL – France

La demande sociétale à l'égard du monde de la recherche est en constant essor. La réforme continue du système scolaire, et plus largement l'évolution et la complexité des situations éducatives conduisent les praticiens de l'école et ses partenaires à solliciter les chercheurs pour leur expertise et parfois leur accompagnement. Les attentes sont fortes, et elles sont en partie liées aux modes de financement des appels à projets. Les dispositifs éducatifs actuels relevant de ce type d'appel (comme les cités éducatives, les projets FEJ – Fonds d'expérimentation pour la jeunesse...) nécessitent effectivement une évaluation externe qui mesure, sur le temps du projet et en fonction du cahier des charges préalablement validé, les résultats obtenus. Les chercheurs sont donc régulièrement conviés pour assurer cette mission évaluatrice. Mais lorsqu'on y regarde de plus près, cette mission comporte d'autres aspects qu'une mesure des écarts entre les objectifs fixés et les résultats engrangés. Par le biais de l'évaluation, les praticiens attendent bien souvent une reconnaissance de leur implication d'autant qu'ils ont le souci du travail bien fait (Clot *et al.*, 2022). À partir de là, un travail différent, sous forme de recherche collaborative (Morrissette *et al.*, 2017), peut s'enclencher qui s'intéresse d'une part à la mesure des écarts, et d'autre part au développement professionnel des personnels scolaires (Malet *et al.*, 2021). La responsabilité du chercheur se transforme alors pour prendre en compte les besoins exprimés. Notre contribution prend appui sur l'étude d'un projet financé par la politique de la ville et dédié à la première scolarisation (Condette, 2020). Elle se propose d'analyser la posture compréhensive et adaptative du chercheur alors que la demande qui ciblait initialement les actions mises en place pour l'accueil des tout-petits évolue et se complète d'un accompagnement à visée réflexive sur la qualité des pratiques professionnelles.

Bibliographie

Clot, Y. *et al.* (2021). *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*. Paris : La Découverte.

Condette, S. (2020). L'offre de scolarisation précoce en France à l'épreuve des réticences familiales. In B. Garnier, J.-L. Derouet & R. Malet (dir.). *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation*. Rennes : PUR, p. 197-218.

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

*Intervenant

: CNAM.

Morrissette, J., Pagoni, M. & Pépin, M. (éds.) (2017). Les recherches collaboratives en éducation et formation, *Phronesis*, vol. 6.

Mots-Clés: dispositif éducatif, implication, participation, reconnaissance, recherche collaborative, évaluation formative, réflexivité

Élaboration d'une modélisation pour comprendre et favoriser les processus d'appropriation des apports proposés aux enseignants en formation continue

Laurent Courbon * ¹

¹ S2HEP (UR 4148) – Université Claude Bernard - Lyon I – France

Dans le contexte de l'évolution de la formation continue des enseignants, qui s'inscrit désormais sur un temps long et un suivi renforcé(1), l'objectif de notre étude est l'élaboration d'un modèle visant à comprendre les processus d'appropriation des apports proposés aux enseignants en formation pour identifier des facteurs favorisants.

Les formations alternent des apports théoriques, des propositions de ressources à construire et à utiliser en classe. Nous entendons par appropriation la création ou la transformation d'instruments utilisés en situation pour une médiation entre l'enseignant (sujet) et l'objet de son activité (les processus d'apprentissages des élèves). Nous considérons l'instrument comme une entité mixte composée d'un artefact et de schèmes d'utilisation associés (Rabardel, 1995). Les artefacts peuvent devenir des instruments selon un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation appelé genèse instrumentale (Murillo et al., 2013). Ces instruments peuvent avoir une fonction épistémique, pragmatique ou heuristique (ibid.) pour l'activité enseignante. De Vaujany (2006) considère dans le processus d'appropriation une phase de pré-appropriation, l'appropriation originelle et la réappropriation. Carroll & al. (2002) identifient des filtres que nous mettons en lien avec les dimensions d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité (Tricot et al., 2003) et la notion de valuation de Dewey (Prairat, 2014). Ces approches nous ont permis d'élaborer un premier modèle théorique avec trois étapes.

Notre question de recherche est alors : *En quoi les actions d'un formateur pour concevoir et mettre en œuvre un dispositif de formation, favorisent-elles des genèses instrumentales relatives aux artefacts proposés pour les enseignants ?*

Selon une approche qualitative par étude de cas (Gauthier, 2009), nous avons analysé la conception et la mise en œuvre de deux parcours de formation à partir des hypothèses suivantes :

- L'articulation explicite entre les artefacts proposés, les savoirs et l'objet de la formation favorise une valuation positive de l'artefact dans une dimension d'utilité.
- Les modalités de médiation de l'artefact sont un facteur favorisant pour sa valuation.
- Les temps permettant la représentation de situations d'activités instrumentées permettent

*Intervenant

la valuation de l'artefact.

Pour valider nos hypothèses, nous avons réalisé des entretiens semi directifs avec les formateurs, observé, enregistré et analysé les sessions de formation, puis adressé un questionnaire aux enseignants.

Nos résultats nous ont amené à compléter notre modèle en intégrant des mécanismes mettant en jeu le sujet, l'objet, l'artefact et la représentation des situations par le sujet dans la phase de pré-appropriation. Nous avons constaté la nécessité pour les enseignants, de prévoir une re-problématisation et un accompagnement par le formateur pour évaluer et planifier les genèses instrumentales.

Bibliographie :

- Carroll, J., Howard, S., Peck, J., & Murphy, J. (2002). A Field Study of Perceptions and Use of Mobile Telephones by 16 to 22 Year Olds. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4, 49-61.
- De Vaujany, F. X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion: Vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management & Avenir*, 9(3), 109-126. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/mav.009.0109>
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (5e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Murillo, A., Lefeuvre, G., Veyrac, H., & Fabre, I. (2013). *Comment un outil devient instrument d'enseignement?*
- Prairat, E. (2014). Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey. *Le Télémaque*, 46(2), 167. <https://doi.org/10.3917/tele.046.0167>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J. F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). *Utilité, utilisabilité, acceptabilité: Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH*. 391-402.

(1) <https://eduscol.education.fr/1853/plan-de-formation-en-francais>

Mots-Clés: appropriation, instrument, formation, problématisation, enseignant

Y a-t-il encore une place pour les formateurs-pairs en formation continue des enseignants ?

Anne-Marie Cloet-Sanchez * ¹

¹ Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs – CY
Cergy Paris Université – France

Dans le contexte de la formation continue des enseignants, des mises en œuvre variées de territoires apprenants accompagnés par des travaux de recherche (Talérien, Chaliès et Bertonne 2019 ; Cristol, 2017 ; Lussi Borer, 2018 ; Martin et Clerc-Georgy, 2017) posent la question d'une place pour les formateurs-pairs alors que leurs pratiques majoritairement behavioristes sont mises en cause dans le manque d'impact de leurs formations (CNESCO, 2021). À l'aide d'artéfacts issus d'une recherche doctorale récemment soutenue (Cloet-Sanchez, 2022), l'atelier partagera de manière participative ce questionnement et coconstruira des réponses concernant les postures (Lameul, 2016) du formateur et les représentations qui la sous-tendent (Vergnaud, 2007 ; Crahay *et al.*, 2010). Dans la démarche de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), avec son double objectif de compréhension et de formation, nous mettrons en acte le résultat principal de cette recherche, le concept de *simultanéité*, puis interrogerons la nature du changement de posture du formateur qu'il induit et ses effets sur les stagiaires. En effet, la méthodologie d'étude de cas a consisté à adapter le protocole de Pastré (1999a) de trois entretiens avec chacun des quatre formateurs expérimentés de contextes variés puis, à croiser des cadres d'analyse : conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), reconnaissance réciproque (Hon-neth, 2000, 2004 ; Ricoeur, 2004), reconnaissance au travail (Brun et Dugas, 2002, 2005) et une analyse de contenu (Bardin, 1977). Les dimensions de la recherche de reconnaissance réciproque, identifiées dans les schèmes et les concepts organisateurs des quatre formateurs, montrent que les stratégies humanistes sont présentes mais sont portées par deux ensembles de représentations disjoints. Nous avons ainsi précisé les deux structures conceptuelles de la situation de formation, où nous retrouvons la partition entre les formateurs qui enseignent à des adultes dans une posture de contrôle et de maîtrise et ceux qui sont agents de développement (Pastré, 1999b ; Jobert, 2013). La posture de ces derniers s'appuie sur la recherche d'une *simultanéité du vivre ensemble*, reconnaissance mutuelle pour Ricoeur (2004) : le formateur adopte un rôle de maïeuticien envers des stagiaires-pairs et joue le " nous " et non le " eux " ; plutôt qu'enseigner des techniques, des gestes ou des bonnes pratiques, il met le métier au travail pour que chacun y trouve du sens (Dejours, 2007), puis éclaire les co-analyses et co-constructions par des apports. En proposant les quatre formes de médiation didactique professionnelle (Numa Bocage, 2007), il permet les genèses instrumentales (Rabardel, 2005) et rend ainsi l'environnement de formation plus éthique (Ricoeur, *ibid.*) et capacitant (Fernagu, 2018).

*Intervenant

Mots-Clés: Formation continue, Posture, Conceptualisation, Reconnaissance, Simultanéité, Éthique

Une approche développementale de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap par des pairs à l'université.

Catherine Gouédard *[†] ¹, Christian Sarralié *[‡] ²

¹ Laboratoire C3U Paragraphe – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis – France

² Centre de recherches éducation et formation – Université Paris Nanterre – France

Afin de soutenir les étudiant.e.s en situation de handicap durant leur parcours de formation, les universités ont mis en place des services d'accompagnement, auxquels des étudiant.e.s de leur communauté sont invité.e.s à participer. Des travaux, au plan national ou international, montrent l'importance de ces dispositifs pour une égalité des chances dans la réussite des études, mais rares sont les recherches qui se sont intéressées à comprendre, comment des pairs impliqués dans des activités, telles que la prise de note ou le tutorat pédagogique pour des étudiant.e.s en situation de handicap, s'y prennent pour mener à bien cet accompagnement. Celui-ci ne se fait pas sans difficulté. Si quelques études ont été publiées sur la perception des étudiant.e.s accompagnant.e.s ou accompagné.e.s engagé.e.s dans ces dispositifs (voir par exemple, Morand et al. 2015 ; Segon, Brisset et Le Roux, 2017), la recherche qui sera présentée s'ancre dans une approche développementale. Son principal objectif est en effet de mettre en lumière comment les formes d'organisation de l'activité peuvent se remodeler dans les dyades accompagnant.e/accompagné.e, au fil de l'expérience et dans la diversité des situations rencontrées. Rendre compte de ce qui se développe, dans et pour l'activité, et en particulier face à l'imprévu qui survient très vite dans le handicap, constitue une ressource pour optimiser l'efficacité des dispositifs d'accompagnement, la formation à l'accompagnement, et travailler les liens entre accessibilité pédagogique et participation sociale. Les formes d'organisation de l'activité reposent sur les conceptualisations de chacun des partenaires, accompagnant.e. comme accompagné.e, engagé.e.s ensemble dans une activité conjointe. Pour appréhender ce qui se joue dans ce système d'activité, la méthode s'appuie sur un recueil de vingt-six entretiens semi-directifs conduits auprès d'étudiant.e.s (accompagnant.e.s et étudiant.e.s en situation de handicap) dans une université d'Ile-de-France. La diversité marque le corpus, tout autant dans l'expérience de l'accompagnant.e. dans la tâche et ses motivations, que dans les situations de handicap considérées. Ce recueil est aussi complété d'entretiens auprès des acteurs des services institutionnels (médecine préventive et service handicap de l'université) en interrelation avec les étudiants. Les analyses conduites, s'appuient sur l'outillage conceptuel apporté par Vergnaud, en mobilisant le couple " schème-situation ", et visent à identifier les savoirs issus de l'expérience qui se développent chez les étudiant.e.s au cours de l'activité, et tout particulièrement ceux qui participent à l'inclusion et à la participation sociale des étudiants à l'université. S'inscrivant en filiation avec l'approche du " sujet capable " (Rabardel, 2005), les résultats s'attachent à montrer, comment s'élaborent différentes genèses au fil de l'activité, à

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: catherine.gouedard@univ-paris8.fr

[‡]Auteur correspondant: christiansarralie@gmail.com

relever les formes créatives de l'activité, les ressources mobilisées et construites, et les prises de conscience qui participent progressivement au développement des compétences mutuelles, mais aussi ce qui peut venir entraver le pouvoir d'agir, et soulèvent combien l'inclusion repose sur la communauté universitaire toute entière (Engeström, 2005).

Bibliographie

Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: expanding activity theory into practice*.

Ehmanns Media.

Morand, J. Landry, F., Goupil, G. et Bonenfant, N. (2015). Tutorat par les pairs pour des étudiants en situation de handicap non visible : la perception des tuteurs, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* (En ligne), 31(2) | 2015. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/972> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.972>

Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino & R. Teulier (eds.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 251-265). La Découverte.

Segon, M., Brisset, L, et Le Roux. N. (2017). Des aménagements satisfaisants mais insuffisants ? Les expériences contrariées de la compensation du handicap à l'université. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 117-129.

Vergnaud, G. (2006). La conceptualisation, clé de voûte entre pratique et théorie. In : *Actes du séminaire " Analyse des pratiques et professionnalité des enseignants "* (p. 48-57). CRDP Basse Normandie.

Mots-Clés: Handicap, accompagnement par des pairs, université, inclusion

Séminaire EHESS ouvert – Prendre en compte la santé mentale au collège (séminaire "Les émotions : quand l'école s'en mêle")

Pascale Haag ^{*† 1,2}, Stephanie Dubal ^{*}

, Marlène Martin ^{*}

¹ École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), 75006 Paris, – ehess – France

² Laboratoire BONHEURS, CY Paris Cergy University, 95011 Cergy-Pontoise – CY Paris université – France

Le séminaire *Les émotions : quand l'école s'en mêle* s'inscrit dans un courant de recherche relativement récent, la question des émotions longtemps constitué un angle mort des programmes scolaires français : les programmes de 2002 et de 2008 s'y intéressent principalement en référence aux domaines du langage, de l'expression corporelle et de l'expression artistique. Ce n'est qu'à partir de 2015 qu'ils témoignent d'une évolution notable dans la prise en compte des émotions de l'enfant et soulignent la nécessité de favoriser, dans le cadre scolaire, le développement de " la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments ". Quelles sont les fonctions des émotions en contexte scolaire ? Pourquoi est-il pertinent de s'y intéresser ? Comment l'émergence de cette nouvelle " injonction " s'inscrit-elle dans le contexte mondial des transformations des systèmes éducatifs ? Ce séminaire exploratoire se propose d'interroger, à partir de différentes disciplines – psychologie, sciences de l'éducation, sciences cognitives, sociologie et histoire –, cette évolution récente pour mettre en lumière ses implications au regard des finalités de l'école.

Dans le cadre de ce symposium, nous nous intéresserons plus particulièrement à la santé mentale des collégiens et lycéens, à travers un retour d'expérience sur une enquête menée en janvier et février 2023 dans cinq établissements de Seine Saint-Denis (Aubervilliers, La Courneuve et Aulnay-sous-Bois) par trois étudiant·e·s de Master de l'EHESS dans le cadre d'un stage. Il vise à croiser les regards des jeunes chercheurs avec ceux des professionnels de l'éducation et à poser, si possible, des jalons pour de futurs travaux. Nous nous intéresserons tout particulièrement à la posture des chercheurs, à la manière dont les enquêtes sont accueillies dans les établissements et aux dispositifs de recherche, d'intervention et de recherches-actions qui pourraient permettre d'améliorer au mieux la santé mentale des adolescents dans ces établissements, en associant l'ensemble des acteurs concernés.

*Intervenant

†Auteur correspondant: ph@ehess.fr

Mots-Clés: santé mentale, émotion, formation : recherche, action

Transformation des représentations du métier durant la formation à l'enseignement professionnel

Otilia Holgado *† ¹

¹ Université de Sherbrooke – Canada

Selon Vergnaud (1985), le rôle des représentations dans la réalisation des tâches et notamment des tâches nouvelles est essentiel. Se formant et se transformant en cours d'action, tout en orientant son déroulement, les représentations sont un élément primordial pour l'action (Vergnaud, 2007). Or, si l'action est souvent vue comme un acte précis, immédiat, elle peut aussi être envisagée comme l'activité transformatrice de ses représentations sur la durée tout au long d'un processus formatif. A partir de cette idée, nous examinons l'évolution des représentations au moment d'une transition professionnelle : de la pratique d'un métier vers son enseignement. Le terrain d'investigation sera celui des enseignants de la formation professionnelle québécoise inscrits dans le système provincial de formation universitaire qui les prépare à " agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions " (MEQ, 2001). Au Québec, l'obtention d'un poste permanent d'enseignant dans un centre de formation professionnelle est conditionnée à deux critères : avoir une expérience de travail considérable et suivre des études universitaires de premier cycle en enseignement professionnel, le soir ou en fin de semaine, tout en faisant ses premiers pas dans l'enseignement grâce à des contrats précaires (Balleux, 2017). Durant la période de formation, plusieurs représentations de soi, de son expérience et de son rôle en lien avec le métier et le travail cohabitent, se développent et se transforment en parallèle, se confrontent et se complètent : métier d'enseignant en formation professionnelle, métier pratiqué dans l'industrie, métier enseigné, rôle d'étudiant-enseignant, rôle d'enseignant novice. Nous explorerons l'évolution des représentations de ces rôles en contexte québécois, en nous appuyant sur la théorie des représentations pour agir en tant que professionnel, théorie formalisée à partir des travaux l'Ochanine, Vergnaud, Leplat, Weill-Fassina et Teiger (Holgado, 2011) d'une part, et sur des textes qui portent sur la transition chez les nouveaux enseignants de la formation professionnelle d'autre part (Balleux, 2017; Holgado, 2019).

Références bibliographiques

Balleux, A. (2017). Du métier exerce au métier enseigne : transition, ruptures et continuités. *Éducation permanente*, 212(3), 27-35.

Holgado, O. (2011). Analyse didactique de l'activité en formation professionnelle. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne. <https://theses.hal.science/tel-00732890>

*Intervenant

†Auteur correspondant: otilia.holgado@usherbrooke.ca

Holgado, O. (2019). Les enseignants de la formation professionnelle : leur travail, leur réalité. *Activités* (En ligne), 16-1 | 2019. URL : [http:// journals.openedition.org/activites/3995](http://journals.openedition.org/activites/3995)

MEQ (2001). La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, vol. 30, 4, p. 245-252.

Vergnaud, G. (2007). Réponse de Gérard Vergnaud. In Merri M. (coord.), *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud*, p. 341-357. Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.

Mots-Clés: formation professionnelle, représentations, Québec, métier

L'éducation aux valeurs dans le Projet éducatif de l'Enseignement catholique au Burkina Faso

Innocent Kienou * ¹

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Université de Lille, Université de Lille : ULR4354 – France

Au Burkina Faso, le Projet éducatif de l'Enseignement Privé Catholique a mis en place une série de dispositifs autour des " éducations à... " (Barthes, Lang, Tutiaux-Guillon (coord.), 2017) dans lesquels les enseignants de tous ses niveaux d'éducation sont fortement incités à s'impliquer. Parmi ces dispositifs, " l'éducation aux valeurs " nous a particulièrement interrogé. Menant des recherches doctorales sur la professionnalisation et l'identité professionnelle des enseignants catholiques du primaire au Burkina Faso, nous souhaitons questionner la mise en œuvre de ce dispositif qui au niveau des écoles primaires catholiques est dénommé " Education civique et morale ". Comment est-il concrètement déployé par les enseignants catholiques en faveur des élèves ? A quels types de valeurs les éduquent-ils ? Pour leur faire développer quelle(s) culture(s), quel civisme, quelle humanité, quelle citoyenneté, en s'appuyant sur quelles méthodes et avec quels moyens ?

Ce questionnement puise ses racines dans une approche théorique sur la professionnalisation du corps des enseignants catholiques du Burkina Faso dont l'identité professionnelle et l'engagement sont en constante interaction avec les activités sur le terrain et en lien avec la mission ecclésiale des écoles catholiques.

La professionnalisation concentre l'attention sur les dynamiques qui animent les façons de faire de l'enseignant et qui participent ainsi à son développement professionnel, à la construction de son identité professionnelle, à l'acquisition par les élèves de compétences et de valeurs universelles, mais aussi au rayonnement du système éducatif (Wittorski, 2007, MENAPLN, 2021). Selon Wittorski, ces dynamiques se déploient dans des dispositifs particuliers proposés par l'organisation, traduisant une offre de professionnalisation, et les acteurs y développent des processus d'action assortis d'une demande de reconnaissance ou d'attribution d'une professionnalité par ladite organisation (Wittorski, 2007, p.91). " L'éducation civique et morale " est un dispositif élaboré et proposé par le Projet éducatif de l'Enseignement Privé Catholique à ses enseignants, et sa mise en œuvre dans les écoles catholiques ne peut pas se départir des méthodes et approches propres aux travaux de recherche en sciences de l'éducation et des pratiques professionnelles Maria Pagoni (2017).

Notre problématique est la suivante :

Comment le dispositif " d'éducation civique et morale " est-il mis en œuvre par les enseignants catholiques du primaire au Burkina Faso et en quoi leurs façons de faire participent-elles au processus de professionnalisation et de construction de leur identité professionnelle ?

*Intervenant

Notre méthodologie nous a permis de recueillir des données par questionnaire, entretiens semi-directifs et récits de vie auprès d'enseignants catholiques du primaire au Burkina Faso.

Pour la présente communication orale, nous procédons à l'analyse d'un corpus de six (06) entretiens semi directifs et d'un (01) récit de vie.

Les résultats montrent que la mise en œuvre du dispositif " d'éducation civique et morale " s'effectue à travers l'un des outils pédagogiques dénommé " *Approche narrative des conflits moraux* " (Tappan, Brown 1989, 1996). une enseignante raconte qu'elle entreprend un jeu dramatique dans lequel elle veut développer la réflexion de ses élèves sur la valeur " hygiène physique ". Elle demande aux élèves : " comment on fait lorsqu'un élève vient et qu'il n'est pas propre ? Pouvez-vous imaginer que si tu es sale, et que tu es un garçon, les filles vont te laver ; ou si tu es une fille et que tu es sale, les garçons vont te laver ? " (E 15). L'enseignante rapporte qu'à la réaction des garçons et des filles, ce serait dramatique pour les uns et les autres d'imaginer un seul instant de devoir se dévêtir devant les autres pour se faire laver. L'enseignante conclut alors que cette séance est " une manière de les amener à respecter l'hygiène corporelle (E 15). Dans cette communication, nous questionnerons le rapport des élèves à l'hygiène physique et à la pudeur dans le contexte culturel burkinabè sur ces valeurs. Nous questionnerons également cette manière de faire de l'enseignant qui pointe du doigt la nécessité de " s'adapter à la réalité du terrain pour adopter la bonne méthode et faire avancer les élèves " (E 15). Quelques hypothèses seront présentées et discutées.

Mots-Clés: Education aux valeurs, professionnalisation, identité professionnelle enseignante, développement de l'être humain, Enseignement Privé Catholique

L'impact du programme Leader en moi sur la participation sociale des élèves à risque du secondaire en contexte inclusif au Québec.

Prof. Jean-Claude Kalubi *† 1,2,3,4, Zélinda Caudal *

3,4,5

¹ - Institut universitaire sur la réadaptation en déficience physique de Montréal (IURDPM) – Canada

² - CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal – Canada

³ - Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) – Canada

⁴ - Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain (CRIR) – Canada

⁵ Doctorante en éducation à l'université de Sherbrooke (Canada) – Canada

Selon les approches de Leadership partagé développées par Freire (1970), Covey (2020) et Pearce et al (2003), l'élève doit être considéré comme un leader à part entière, au même titre que les membres du corps enseignant et les gestionnaires d'école. Il est appelé à s'émanciper progressivement, à développer la confiance en soi et à accompagner en toute humilité ses pairs vers un objectif commun favorisant leur participation sociale.

Nos travaux de recension de recherches ont permis de constater que de nombreux gestionnaires d'écoles à travers le monde ont implanté le modèle Leader en moi de Covey (1989) au sein de leurs établissements, afin de réduire des problèmes de comportements (Hoffman-Bergfeld, 2015) ; d'améliorer le rendement des élèves, de développer des compétences en leadership (Shaw, 2020), de réduire des problèmes de discipline en salle de classe ; d'augmenter la motivation intrinsèque des élèves et d'améliorer les conditions de la réussite éducative (Howell, 2021). Or, si ces différents facteurs semblent faciles à observer dans l'environnement scolaire au primaire, il n'en est pas toujours ainsi lorsqu'il s'agit de l'impact du dispositif ou du programme Leader en moi, dans le cadre de la participation sociale des élèves à risque du secondaire. Ainsi se justifie l'approche de recherche exploratoire privilégiée dans le cadre de notre projet doctoral. Celui-ci met l'accent dans sa phase initiale sur la clarification des concepts, et sur la méthode de recension intégrative de Jackson (1980 ; Kalubi et al., 2015), ainsi que sur les le Focus Group (Kalubi et Angrand, 2022) et la recherche-action collaborative (Creswell et Creswell, 2018) lors de ses phases ultérieures. La présente communication vise à mettre en évidence les retombées du leadership partagé sur les élèves à risque du secondaire, dans le contexte d'école inclusive au Québec.

Mots-Clés: Leader en moi, émancipation, accompagnement, élèves à risque, inclusion, Québec.

*Intervenant

†Auteur correspondant: jean-claude.kalubi-lukusa@usherbrooke.ca

Migration, résilience et formation professionnelle : du parcours migratoire des MNA aux apprentissages professionnels, le cas des jeunes mineurs non accompagnés (MNA) du CEFP de Villepreux

Raphael Koné *† 1

¹ Koné Raphaël – Laboratoire BONHEURS - EA 7517, Ardéco, Chaire médiation et participation citoyenne – France

Raphael Koné, professeur d'histoire, docteur en Sciences de l'éducation et de la formation, laboratoire BONHEURS - EA 7517, CY Cergy Paris Université

Titre : Migration, résilience et formation professionnelle : du parcours migratoire des MNA aux apprentissages professionnels, le cas des jeunes mineurs non accompagnés (MNA) du CEFP de Villepreux

Résumé :

Depuis plusieurs années, nous accompagnons des jeunes migrants au Centre de formation professionnelle (CEFP) de Villepreux. Ce centre est à la fois un établissement éducatif et une structure de formation professionnelle qui comprend six ateliers qui préparent au Cap. Il comprend aujourd'hui 70 jeunes dont 50 mineurs non accompagnés (MNA).

Dans un autre contexte, lors de notre recherche doctorale (2018-2022), nous avons enquêté auprès de jeunes apprentis soudeurs au Burkina Faso. Notre étude nous avait permis d'établir des liens étroits entre apprentissage et résilience. En effet selon Anaut (2005) à travers la résilience, il y a un travail de reconstruction qui permet à " *l'individu fracassé* " Pourtois (2008) de tenter d'aller au-delà de ses blessures (Cyrulnik, 2019)

Les jeunes migrants, bien qu'ayant changé de zone géographique partagent à bien des égards, les mêmes problématiques que les jeunes apprentis du Burkina Faso. Ce sont entre autres l'exode rurale, la déscolarisation, le chômage, la violence, la misère et le manque de perspectives. Il y a là un ensemble d'événements déstructurant et quelquefois traumatisants. Une fois en France, il s'agit de trouver les voies et les moyens pour se construire une nouvelle vie ou se reconstruire tant au niveau physique que psychologique pour un certain nombre de jeunes qui désormais sont loin de chez eux. La reconstruction se conjugue alors avec la résilience (Koné, 2022). Dans une dynamique de reprise en main, la formation pour le jeune migrant peut être considérée

*Intervenant

†Auteur correspondant: ak.rafaah@yahoo.fr

comme un nouveau départ. Manciaux (2010) définit la résilience comme " *la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir, en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères* " (Manciaux, 2010, p.322)

En France, la formation est formelle et diplômante à la différence des ateliers non formalisés du Burkina Faso. Aussi, pour comprendre comment se passent les apprentissages après des périodes longs et difficiles, nous avons décidé de nous intéresser au parcours de jeunes mineurs non accompagnés. Dans cette optique, nous nous sommes appuyés sur une approche ethno-méthodologique à travers une observation au plus près (Koné, 2022) pour suivre 35 jeunes au sein de 5 ateliers pendant trois ans (2020-2023). Nous avons réalisé 30 entretiens semi-directifs afin de compléter notre corpus (discussions, vidéos et photographie) que nous avons analysé (Bardin, 2018) pour plus de compréhension. Nos différentes méthodes nous ont permis de mettre en lumière la prégnance de la résilience tout au long des trois années de formation en prenant en compte les besoins spécifiques de chaque apprenant dans sa singularité bien qu'il évolue dans un contexte global.

Mots clés : Résilience, motivation, apprentissage, formation, insertion professionnelle

Mots-Clés: Résilience, motivation, apprentissage, formation, insertion professionnelle

Pédagogie réparatrice: l'évaluation dynamique pour une remédiation efficace

Sahraoui Lafrid * ¹, Ludmilla Yaagoub * [†]

¹ Université de Médéa. Laboratoire de la Didactique de la Langue et des Textes – Algérie

Nous nous intéressons à la problématique de la médiation et à l'impact des outils d'évaluation sur l'activité de ceux qui évaluent. Le choix de travailler sur celles-ci émane du fait que les étudiants et futurs enseignants, qui arrivent à l'université en première année sont loin d'atteindre dans toutes les situations d'écriture une production "correcte" en français. En effet, de nombreuses erreurs ou plus objectivement des dysfonctionnements surviennent dans les productions écrites de ces apprenants et témoignent de leur manque de compétence scripturaire.

Nous considérons que l'évaluation dynamique intégrée à une séquence didactique de l'écrit peut non seulement améliorer considérablement la compétence à l'oral de ces étudiants mais surtout leur compétence à l'écrit. Selon le professeur FEUERSTEIN (1979), une médiation efficace conduit au changement et atténue les dysfonctionnements. La médiation n'est rien d'autre qu'une qualité d'interaction entre le médiateur et l'apprenant. Cette interaction pour qu'elle soit de qualité et puisse produire des changements doit répondre à des critères précis tels que l'intentionnalité, la transcendance et le sens. Le médiateur explique, identifie et formule les difficultés de l'apprenant, l'approuve et l'encourage à surmonter ses dysfonctionnements. C'est la médiation du sens.

La méthode d'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage repose sur les principes de la théorie de la modifiabilité et de l'éducabilité cognitive. LOARER (1998, p.121) donne à l'éducation cognitive la définition suivante : pour lui, " on parle d'éducation cognitive quand on cherche explicitement, par la mise en œuvre d'un processus de formation, à améliorer le fonctionnement intellectuel des personnes ". En fait, il s'agit de mesurer, par le biais de tests, l'étendue et la qualité du potentiel d'apprentissage. C'est une méthode d'évaluation des processus de pensée, de perception et de résolution de problèmes. Elle met en évidence la capacité du sujet à développer son efficacité dans l'exécution d'une tâche lorsqu'il accepte la médiation. Le médiateur, qu'il soit enseignant ou apprenant, sensibilise l'apprenant aux erreurs qu'il a pu commettre en répondant aux consignes de la matrice proposée, notamment par écrit. Cette complicité dans le diagnostic des insuffisances permet à l'apprenant de s'évaluer, de se valoriser et de s'améliorer. En général, le processus d'évaluation mis en place par l'enseignant (l'expert) et la participation responsable, efficace et significative des formés (les pairs) assure cette prise de conscience et permet un véritable apprentissage. Selon Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p.37),

" l'évaluation est une démarche collective. De la même manière que l'apprentissage est un processus qui se nourrit des échanges au sein du groupe, l'évaluation doit aussi interpellé le

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: loudmilayaag@yahoo.fr

groupe. "

En conclusion, nous pourrions affirmer que le dispositif expérimental d'enseignement/apprentissage du français par l'évaluation dynamique a démontré que l'apprentissage des sujets en difficulté s'est amélioré et que les dysfonctionnements précédemment constatés se sont atténués. La méthode dynamique a permis à nos apprenants en difficultés de mettre à jour leurs macro-compétences individuelles et de croiser des stratégies de résolution de problèmes liés à l'écriture par anticipation, comparaison, planification et contrôle et par la même de changer et de s'améliorer. Elle nous a permis aussi de mesurer les capacités cognitives telles que la capacité d'apprendre, de s'adapter et de changer de comportement par la médiation.

Mots-Clés: évaluation dynamique, potentiel d'apprentissage, compétences, macrocompétence transférable, stratégies, médiation. compétences transversales

L'entretien collectif avec le Cercle d'Éveil aux Vertus et aux Qualités en maternelle avec des élèves de 4 à 5 ans

Gaëlle Leon * ¹

¹ Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs – CY
Cergy Paris Université – France

Proposition de communication dans le symposium Chaire MPC, Entretiens
Gaëlle LEON

Références institutionnelles complètes : Professeure des Écoles dans le département des Hauts-de-Seine (92) – Doctorante, 1^{er} année, sous la direction de la Professeure Line NUMA-BOCAGE, laboratoire BONHEURS, CY Cergy Paris Université

Format : Recherche empirique mentionnant les objectifs de l'étude, le contexte, les cadres théoriques, les méthodes, les outils de recherche, les résultats et les conclusions.

Titre : L'entretien collectif avec le Cercle d'Éveil aux Vertus et aux Qualités en maternelle avec des élèves de 4 à 5 ans

Mots-clés : Vivre ensemble / Socioconstructivisme / Interaction sociale / Conflit sociocognitif / Entretien collectif

Résumé

Objectifs

Dans le cadre d'une recherche doctorale, je cherche à définir en quoi un entretien collectif s'appuyant sur le dispositif du Cercle d'Éveil aux Vertus et aux Qualités (CEVQ) permet d'éduquer à la culture de la paix et de promouvoir le bien-être et le vivre ensemble à l'école.

Contexte

Cette recherche fait suite à celle menée en 2022 auprès d'élèves de Moyenne Section. D'après

*Intervenant

Aberkane " *la méthode du cercle CEVQ (est) issue du travail d'une équipe internationale composée de médecins, psychiatres, psychologues, enseignants et éducateurs (...)* (Elle est) réalisée à partir de la notion mathématique du cercle. Le CEVQ est une version améliorée (du " Cercle de qualité " d'Ishikawa), incluant une touche de sociocratie comme alternative à la société pyramidale anxigène du top down. " (Aberkane et Numa Bocage, 2020). Éveillant aux vertus de bienveillance, de sincérité et d'humilité, le Cercle invite à l'empathie et favorise l'émergence d'une intelligence collective. Pour autant, comment les interactions sociales provoquées par le CEVQ permettent-elles à de jeunes élèves de développer des compétences psychosociales ?

Théories

L'école est un lieu socialisant. En 1960, Bruner met en évidence l'importance des interactions sociales dans le développement de l'enfant, tout en insistant sur le rôle de l'école (Bruner, 1996). Pour cela, il s'appuie sur le socioconstructivisme de Vygotski (1934) qui démontre que les interactions sociales jouent un rôle fondamental dans le processus de développement cognitif. Cela est de nouveau réaffirmé avec le concept de conflits sociocognitifs développé par l'École de Genève. Ces conflits apparaissent au sein d'un groupe, lorsqu'émergent des réponses hétérogènes à propos d'un même problème cognitif. Ils contribuent donc au développement cognitif puisqu'ils débouchent sur des apprentissages. Il convient donc de provoquer et d'encadrer ces interactions pour permettre aux élèves de développer des compétences psychosociales.

Méthodes

Nous avons utilisé une méthodologie compréhensive s'appuyant sur un recueil de données par enregistrements de séances et de réactions d'enfants vivant le dispositif ; il est enrichi par des entretiens semi-dirigés, enregistrés, avec des enseignants du premier degré, ainsi que des chercheurs. Cette recherche est encore en cours. Les données seront analysées dans le paradigme socioconstructiviste, en utilisant une démarche qui reste à préciser.

Résultats

Les premiers résultats issus de l'enquête exploratoire menée montrent que le dispositif favorise, sans pour autant garantir, le développement de certaines compétences psychosociales et permet d'observer une meilleure cohésion de groupe entre les jeunes enfants. Nous nous interrogeons sur les possibilités d'amélioration du dispositif, ou sur l'identification des leviers de développement des compétences psychosociales.

Références bibliographiques

Aberkane, Y. et Numa Bocage, L, (2020). " Aberkane Younes : Bien-être mathématiques, et valeurs de la république ", interview, *Café pédagogique*, novembre 2020, ; Younes Aberkane : Bien être, mathématiques et valeurs de la république (cafepedagogique.net)

Buchs, C., Butera F., Darnon C., Mugny G. et Quiamzade A. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 163 ; (105-125)

Bruner, J. (1960). *The process of Education*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.

Vygotski, L., (2019). *Pensée et langage*. (ouvrage original en russe, 1934) (F. Sève, trad.). La Dispute. (Traduction originale publié en 1997)

Mots-Clés: Vivre ensemble / Socioconstructivisme / Interaction sociale / Conflit sociocognitif / Entretien collectif

Impact social de la proposition post-constructiviste dans les contextes éducatifs au Brésil

Candy Marques Laurendon * ^{1,2}, Nair Tuboiti * ^{† 2}, Esther Grossi * ^{‡ 2}

¹ Universidade Federal de Pernambuco [Recife] – Brésil

² GEEMPA – Brésil

Le symposium propose une réflexion autour de la question suivante : Comment se produit la transposition didactique de la proposition théorique post-constructiviste dans le quotidien de la classe et son impact sur la réalité sociale brésilienne ? Le post-constructivisme propose une articulation entre les idées théoriques de Piaget, Vygotsky, Vergnaud, Pain, Wallon et Grossi concernant le processus d'apprentissage de l'élève, sujet opérant qui apprend à partir d'une variété de situations significatives dans un champ conceptuel donné (à travers des activités et des jeux, etc.) composant un contexte didactique, matérialisé dans l'interaction avec les autres (à partir de la constitution de "grupos áulicos"-groupes d'élèves). La proposition se concrétise dans une méthodologie didactique pour une application en classe et la réussite de divers projets sociaux. L'objectif de ces dispositifs est de contribuer à la transformation du profil éducatif de la population brésilienne, étant donné que le Brésil compte actuellement 11 millions de personnes de plus de 15 ans analphabètes, soit 6,6% des Brésiliens (PNAD(1), 2019). Cette proposition didactique-pédagogique a alors un fort impact social, en considérant l'éducation comme un moyen de transformer le sujet qui transforme la société, c'est-à-dire donner des outils et contribuer ainsi au développement du "pouvoir d'agir" des sujets (Rabardel), tout en favorisant l'autonomie et le sens critique des apprenants (Freire).

(1) PNAD signifie Plan National d'enquête des domiciles- réalisé par l'Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques (IBGE).

Mots-Clés: Post, constructivisme, Contextes éducatifs, Brésil, Impact social.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: ncstuboiti@gmail.com

[‡]Auteur correspondant: todospodemaprender45@gmail.com

Identification des particularités visuelles et auditives comme base d'accessibilité au monde chez les enfants avec handicaps complexes sévères

Cédric Moreau * ¹, Alina Khokhlova , Loïc Le Minor , Caroline Treffé ,
Corinne Boutet , Iuliia Kremneva

¹ INSEI (ex-INSHEA) - Grhapes EA 7287 – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Ministère de l'Education Nationale – France

Notre article présente une étude de cas effectuée dans le cadre d'une recherche franco-russe ayant pour objectif le développement de protocoles structurés pour l'identification des possibilités de perception visuelle et auditive chez les enfants avec surdicécité et autres handicaps complexes sévères (SC & HCS).

En accord avec Vygotsky pour qui l'essentiel du développement de l'individu comme étant la maîtrise des concepts culturels de la société et leur intériorisation, il s'agit donc de comprendre les capacités perceptuelles de chaque enfant, de lui fournir la stimulation visuelle et acoustique appropriée et lui permettre de développer ses compétences cognitives, motrices et sociales afin d'améliorer sa qualité de vie et celle de sa famille.

Basée sur l'identification des réactions comportementales des enfants, l'enjeu était dans la perspective d'une société inclusive et l'acquisition de concepts en acte, de permettre aux parents, aux professionnels et chercheurs de décrire et comprendre en détail le profil des capacités des enfants à partir d'une analyse collaborative. Notre hypothèse est que l'analyse structurée du comportement de l'enfant lors d'activités libres et organisées permet une évaluation fiable des spécificités de sa perception auditive et visuelle, indépendamment de la gravité et de l'étiologie des déficiences sensorielles.

Nous débuterons notre article par une description des caractéristiques visuelles et auditives attendues lors de cette recherche, basées sur un état de l'art. Puis nous détaillerons les étapes et choix méthodologiques dans une perspective socio-constructiviste. Nous poursuivrons par l'étude de cas, à partir de la description d'un enfant âgé de 5ans avec une cécité cérébrale dont les examens médicaux ne permettent pas de déterminer son acuité visuelle. Dans le cadre de notre travail, sa mère a répondu à un questionnaire, trois protocoles d'observations ont été ensuite menés en situations écologiques selon une série de tests qui font suite à l'état de l'art et à des focus group entre professionnels. Ces instruments révèlent les réactions aux stimuli visuels et auditifs représentées dans son comportement, ainsi que les conditions améliorant l'efficacité de son attention et de sa perception auditives et visuelles. Ces éléments mèneront à une spécification de ses besoins particuliers typiques et individuels associés aux caractéristiques de sa perception auditive et visuelle, suivi d'une liste de recommandations pratiques. Enfin nous ancrerons cette

*Intervenant

étude de cas dans une démarche de formation à destination des parents et professionnels dans une perspective d'accompagnement d'appropriation des concepts en actes, pour laquelle le prisme d'observation des capacités des enfants est essentielle dans un processus inclusif au sein de la famille et plus généralement au sein de la société.

Mots-Clés: handicap complexe sévère, perception, surdicécité, polyhandicap, évaluation, projet éducatif adapté

" Aimer est notre métier : le paradoxe du lien d'attachement dans la professionnalisation des assistants familiaux "

Naoual Nazaf * ¹

¹ Université Paris-Est – LABORATOIRE LIRTES PARIS EST SUP – France

Comment aimer les enfants dont on s'occupe en tant que professionnel de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) ? **L'assistant familial (assfam)** est " *la personne qui, moyennant rémunération, accueille habituellement et de façon permanente des mineurs et des jeunes majeurs de moins de 21 ans à son domicile. Son activité s'inscrit dans un dispositif de protection de l'enfance, un dispositif médico-social ou un service d'accueil familial thérapeutique.* ". La **professionnalisation singulière et récente** des assfams est instituée par la loi du 27 juin 2005, rendant obligatoire la formation qualifiante du **Diplôme d'État d'Assistant Familial (DEAF)**. L'assfam devient alors un travailleur social à part entière. Pourtant, différents facteurs comme **l'exercice à domicile**, l'association au " **sale boulot** " (Hughes) ou encore le **manque d'intégration aux équipes** font de l'assfam une **créature hybride**, mal connue du grand public et mal considérée par l'ASE.

L'évolution du métier semble freinée par la question du **lien complexe** qui se noue entre les assfams, leur famille et l'enfant placé. En effet, selon Pierre Verdier, " *L'assistante familiale n'est pas là seulement pour soutenir les parents, ni pour les remplacer, elle est là pour apporter un plus d'éducation, d'amour, d'affection, auprès de l'enfant. Oui, les assistantes familiales ont le droit d'aimer l'enfant, l'aimer comme l'enfant d'une autre, l'aimer sans se l'approprier* ". Des propos qui font écho à l'ouvrage *Quand les profs aiment les élèves* de Maël Virat, et qui posent la question générale du lien affectif entre l'enfant et le professionnel qui l'accompagne.

Notre **recherche empirique** donne au point de vue des assfams une place centrale, au moyen d'une **enquête qualitative** auprès de sept assfams et de la **pratique autoréflexive** de la chercheuse. Les résultats mettent en exergue l'identité " semi-professionnelle " (Michel Autès) des assfams, et font apparaître plusieurs profils de **vocation-métier**.

L'originalité de la recherche réside dans la **double casquette de la chercheuse-assfam**, qui a effectué une **autobiographie raisonnée** et a également développé, à partir de sa pratique professionnelle, des outils conceptuels pour un **attachement sécurisé**.

Cette présentation s'inscrit donc dans les axes 1 et 3 du colloque à travers deux thématiques :

La formation des assfams : le DEAF interroge le statut de **semi-professionnel** de l'assfam. Comment mieux les former? Comment le professionnel peut-il éduquer dans

*Intervenant

l'espace domestique ? Nous pourrions nous appuyer sur la didactique professionnelle selon Gérard Vergnaud en proposant de rehausser le niveau d'études des assfams (niveau 3 de la nomenclature européenne).

L'attachement au cœur de **l'éducation et du développement de l'enfant** : le métier de l'accueil familial interroge la possibilité d'un **attachement professionnel** pour accompagner l'enfant vers la **résilience sociale**.

Mots-Clés: Professionnalisation, Attachement, Formation, Accueil familial

Place laissée au développement de l'être humain par et pour lui-même dans l'éducation et la formation

Charand Tchijena Ndombi * 1

¹ Texila Américan University – Zambie

En 150 ans, l'être humain a provoqué par ses activités l'augmentation de sa démographie, des bouleversements tellement importants au niveau des équilibres socio-économiques des nations. Pour ce qui concerne le développement durable, les penseurs tels que le prix Nobel de chimie Paul Crutzen en 1995 n'hésitait pas déjà à définir le XXème siècle comme le début de l'anthropogène, mettant ainsi les effets des activités de l'homme sur la nature au même niveau que ceux des temps géologiques.

Parallèlement, Ken Robinson, dans son plaidoyer en faveur de la créativité rappelle que les enfants qui sont aujourd'hui à l'école seront encore en activité professionnelle en 2065. A ce titre, il y a au milieu les chercheurs, enseignants, formateurs, professeurs.

Au Congo par exemple, l'éducation et la formation connaissent encore quelques imperfections. Ces imperfections sont occasionnées par plusieurs facteurs notamment:

- le manque des enseignants dans les coins périphériques;
- la mauvaise condition des infrastructures scolaires;
- la faible couverture en internet de haut débit du territoire congolais.

Et pourtant, la science évolue à une vitesse inimaginable. C'est pourquoi, aujourd'hui, la question sur le capital humain est centre de plusieurs débats.

Par ailleurs, l'éducation et la formation sont étroitement liées au capital humain.

C'est pour cette raison qu'investir dans l'éducation et la formation revient à investir aussi dans l'économie de demain.

Nelson MANDELA disait que " l'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde "

Ainsi, quelle est la place de l'éducation et de la formation face à l'explosion des connaissances scientifiques, techniques et de tous ces changements ultrarapides qu'elles engendrent ?

*Intervenant

Mots-Clés: éducation, formation, développement, être humain

” La Communication NonViolente, ou comment vivre le bonheur d’enseigner et d’apprendre ”

Bastienne Weber * 1

¹ 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

Cette recherche est inscrite dans le courant des Disabilities studies (Albrecht 2001), ma méthodologie s’ancre dans le mouvement d’études par les pairs : une expertise par les personnes concernées. Je travaille sur les effets de la présence, en classes, des élèves à besoins spécifiques sur l’ensemble de la communauté éducative. Cela dit, la question qui revient régulièrement durant mon travail de thèse est : Y a-t-il des enfants dont les besoins ne soient pas spécifiques? Une fois que je fais ce constat, la question centrale que je me pose est : Comment apporter aux enseignants les ressources pour, d’une part, faire face aux comportements des élèves déconnectés des " attendus " sociaux, et " normatif ? ", avec la care nécessaire; tout en assurant une vie collective propice aux apprentissages et une coopération de tous en classe ; et d’autre part, parvenir à maintenir la ligne d’un enseignement " individualisé " et " collectif " à la fois, pour atteindre la réussite scolaire des élèves ? Ceci en gardant le plaisir d’enseigner pour les professeurs, et celui d’apprendre pour les élèves (Haag, Martin 2023). Cet article que je viens de citer pose deux notions clés pour le bonheur d’enseigner : La qualité du lien relationnel avec les élèves et la réussite dans les apprentissages des élèves. Ces deux éléments sont étroitement liés par le fait que les élèves qui se sentent bien à l’école réussissent mieux dans leurs apprentissages. Mon hypothèse est la suivante : Les formations approfondies en Communication Non Violentes suivies par les équipes éducatives (temps scolaires et périscolaires) peuvent venir soutenir positivement les axes " déterminants " du bonheur de transmettre un savoir, d’une part, et celui du bonheur d’apprendre d’autre part. La pratique de la CNV peut également renforcer l’autodétermination de l’apprenant : le fait que l’apprenant devient un acteur à part entière de son apprentissage (Acker, Candas 2018). Est-ce qu’une pratique professionnelle de la CNV dans l’acte éducatif, inculquée aux enseignants par la formation peut soutenir tout cela ? C’est cela que je vais chercher.

La communication NonViolente est un processus de communication inventé par Marshall Rosenberg, dans la lignée des travaux de Karl Rogers C’est un processus qui valorise la qualité du lien relationnel à soi et à autrui. Elle est basée sur le développement des capacités d’observations, d’écoute, d’empathie, d’auto-empathie, et sur la reconnaissance des émotions et sentiments attachés aux besoins humains. Ces besoins humains sont communs à toutes les cultures. Cette pratique propose : d’observer une situation sans juger, et avec une posture d’écoute profonde ; de reconnaître des sentiments qui émergent de soi et chez l’autre ; de repérer les besoins satisfaits et insatisfaits ; de rentrer dans un dialogue avec l’autre en ayant intégré les trois étapes précédentes, ce qui prédispose à une qualité de lien dans le dialogue, même dans une situation de conflit.

*Intervenant

Pour répondre aux questions posées par mon hypothèse, il nous faudra procéder à une recherche-action menée en collaboration avec l'association Déclic CNV Éducation. Nous allons réaliser une enquête en direction des enseignants formés en CNV Items : motivations du métiers d'enseignants, confrontation au réel, comportements en classes et dans le cadre scolaire , harcèlement, agressivité entre les élèves et envers les éducateurs, situations d'échecs, réussite des apprentissages , coopération entre les élèves, avec les adultes et entre les équipe éducatives Nous réaliserons aussi une deuxième enquête sur un échantillon d'enseignants divisé en deux groupes, un groupe contrôle et un groupe formé en Communication NonViolente sur une année. Nous pourrons ainsi répondre aux questions : La pratique de la Communication NonViolente peut-elle soutenir valablement la recherche d'une école coopérative, inclusive et porteuse de bien-être pour tous ? dans quelles mesures ? si non quels sont les freins révélés par nos résultats ? est-ce que nos résultats nous mèneront vers d'autres piste de recherche ?

Mots-Clés: éducation, réussite scolaire, Communication NonViolente, empathie, coopération, vecteur de sens, lien relationnel, expériences, apprentissages, autodétermination, développement des capacités psychosociales, bonheurs, école inclusive.

A bas l'arme alimentaire dans l'éducation en Afrique d'hier à nos jours

Yao Jules Yao * 1,2,3

¹ Université Félix Houphouët BOIGNY – Côte d'Ivoire

² Département d'Histoire – Côte d'Ivoire

³ Option sécurité alimentaire – Côte d'Ivoire

Dans l'éducation des jeunes africains, les parents ou enseignant utilisent l'arme alimentaire pour éduquer. Cela a des conséquences sur l'homme et le dévalorise. Dans ce système d'apprentissage, les enfants travaillent difficilement. Quelles sont les stratégies alimentaires utilisées par les africains pour éduquer les enfants ? L'objectif de l'étude est de montrer l'utilisation de l'arme alimentaire dans l'éducation scolaire en Afrique. Mieux, le chantage alimentaire est un mauvais système pour l'apprentissage des enfants à l'école. Au niveau méthodologique, nous avons utilisé les sources orales et écrites. Ces méthodes ont subi des enquêtes, des retranscription, et croisement des données historiques

Mots-Clés: Arme alimentaire, éducation, les élèves, enseignant, Afrique

*Intervenant

La formation des enseignants entre les exigences de professionnalisation et le souci pédagogique-éthique de l'humain. Le cas des pratiques alternatives de formation par l'accompagnement et l'analyse

Yassine Zouari * 1

¹ Université de Tunis; Faculté des Sciences humaines et sociales de Tunis; Laboratoire PHILAB – Tunisie

Le triomphe de la rationalité instrumentale et son emprise sur toutes les sphères de l'existence humaine a des effets dévastateurs tant et si bien que l'éducation, la formation, censées être des métiers de l'humain, en étaient profondément affectées depuis quelques décennies. De cela témoignaient l'emprise d'une logique managériale sur ces activités, la marchandisation de ce qui jadis relevait moins d'une poïèsis que d'une praxis humaine (F. Imbert 2000), telles la médecine, l'activité enseignante et la politique. Dans les métiers de l'éducation et de la formation cela se traduit dans des régulations de l'activité enseignante selon la logique instrumentale " fin – moyen ", l'injonction paradoxale à la rentabilité et la réduction de la formation des enseignants au technicisme et au behaviorisme. D'où, en bonne partie, le désarroi ressenti par les stagiaires et les enseignants dans l'exercice d'un métier de moins en moins humain et de plus en plus déserté. Tout se passe comme si le désir d'exercer le métier d'enseignant/formateur qui anime les profs débutants et structure leur motivation pédagogique se confrontait au niveau de l'exercice réel de ce métier à une normativité et technicisme excessifs, faisant de la dualité " prescrit – réel " son fer de lance et s'alignant aux injonctions de référentiels de compétence et de métier déjà achevés. Dès lors, si la formation pédagogique continue des enseignants/formateurs par l'analyse de l'activité enseignante (Vinatier 2009, Pastré 2007, Vergnaud 1996) se situe à l'opposé d'une conception purement techniciste/applicationniste du métier d'enseignant et de formateur, comment cette conception ancrée dans la didactique professionnelle peut-elle être appréhendée dans sa complexité à partir du paradigme de l'agir pédagogique communicationnel inspiré de la théorie de J. Habermas et régulé en vertu d'une éthique de discussion que cette théorie requiert pour construire des prétentions à la validité ?

Telle est la question que nous soulevons ici et qui fera l'objet d'analyse dans les deux moments constitutifs de notre communication.

Dans un premier temps, nous explorerons l'agir pédagogique communicationnel en démontrant sa pertinence dans la formation des enseignants par l'analyse et la recherche. Inspiré à la fois de la théorie de l'agir communicationnel de J. Habermas (1987, 1992), de G. Bachelard (1934, 1938, 1940) et de J. Dewey (1910, 1916, 1938), nous nous inscrivons volontairement dans un agir

*Intervenant

pédagogique communicationnel centré sur la pratique de discussion comme outil de recherche, de mise en débat, de problématisation et de réflexivité en vue d'accompagner les enseignants dans la conceptualisation de leurs activités mises en mots, co-analysées et co-conscientisées. Nous montrerons comment cette piste aurait la vertu de renouer les liens entre les soubassements épistémologiques et la particularité de l'activité enseignante en tant que praxis intersubjective qui exige l'autonomie comme moyen et fin de l'activité et qui, de ce fait, est orientée vers des intérêts pratique et émancipatoire (Habermas 2001, 2003, 2006).

Dans un second temps, nous expliciterons les résultats issus d'une enquête par entretiens d'explicitation de l'activité de formation/accompagnement que nous avons réalisée en Tunisie auprès de deux inspecteurs de l'enseignement primaire et du secondaire et de trois Assistants pédagogiques du primaire. Nous les avons interviewés sur les méthodes, stratégies et modalités pédagogiques de formation et d'accompagnement des enseignants, y compris les enseignants novices, qu'ils mettaient en situation depuis des années dans leur circonspection. Nous avons exploré le sens qu'ils entretenaient avec les métiers d'inspecteur pédagogique, d'Assistant pédagogique et d'Enseignant. Nous cherchons ainsi à valider l'hypothèse selon laquelle la prise de conscience identitaire et leur positionnement pédagogique fort aurait un impact sur la quête d'un accomplissement de soi dans des pratiques de formation alternatives tenant à un nouveau contrat éthique, à la co-construction du sens et allant jusqu'à la distanciation/opposition vis-à-vis d'un système ayant du mal à éduquer et à former à force d'être englouti dans le technicisme et le modelage./.

Mots-Clés: Agir pédagogique communicationnel, formation par l'analyse et la recherche, médiation, problématisation, co, construction du sens.

Les fondements épistémologiques des dispositifs d'éducation et de formation

Prendre en compte les intentions des enseignants pour accompagner leur développement professionnel

Muriel Blat * ¹

¹ Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) –
Université de Brest, Université de Rennes 2, Institut Brestois des Sciences de l'Homme et de la Société
– 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France

Axe 2 - oral

Prendre en compte les intentions des enseignants pour accompagner leur développement professionnel

Muriel BLAT

EA3875 CREAD

Université de Bretagne Occidentale, France

muriel.blat@inspe-bretagne.fr

La recherche empirique présentée dans cette communication vise la reconstruction des dynamiques intentionnelles d'un professeur des écoles expérimenté, afin de mieux comprendre l'activité professorale en situation d'interactions didactiques.

Nous ciblons ici plus spécifiquement les interactions en situation d'enseignement-apprentissage des sciences fondé sur l'investigation (EASFI). Ce type de situations - prescrit depuis plusieurs décennies à l'échelle internationale - accorde une large part d'autonomie aux élèves (Boilevin, 2013). Cependant, recherches et enquêtes soulignent invariablement les faibles résultats des élèves français dans les apprentissages scientifiques et les difficultés des enseignants à opérationnaliser leurs pratiques dans cette classe de situations. Dans une perspective de développement professionnel nous proposons de prendre en considération les intentions des enseignants et la manière dont celles-ci s'actualisent en situation d'interaction.

Le modèle InDIS, construit dans le cadre d'une recherche doctorale, articule un modèle des intentions (Portugais, 1998) au modèle du schème (Vergnaud, 1994), autour de la notion d'indices pris en compte par l'enseignant pour agir (Jameau, 2021). Ce modèle permet de mettre en évidence les contraintes sociales et institutionnelles qui pèsent sur l'activité enseignante et de décrire non seulement l'activité enseignante réalisée mais également une part de l'activité enseignante réelle.

*Intervenant

Pour comprendre ce que le modèle InDIS révèle de la conceptualisation d'un enseignant expérimenté sur sa propre activité, notre méthodologie s'appuie sur une approche phénoménologique du didactique. Nous présentons ici une étude de cas centrée sur la première séance d'une séquence portant sur les propriétés de la matière en CM2. La séance est filmée et précédée d'un entretien qui porte sur la préparation de la séance. Cet entretien permet la reconstruction des intentionnalités du professeur. Un second entretien, post vidéo, fait émerger les commentaires de l'enseignant sur sa propre activité. L'entretien met au jour la manière dont les intentionnalités de ce dernier se sont actualisées en situation d'interactions.

Nos résultats mettent en lumière la difficulté de l'enseignant à percevoir qu'il ne fait ni ce qu'il pense faire ni ce qu'il voulait faire. Ces résultats mettent également en lumière des discontinuités dans le positionnement épistémologique de l'enseignant, ainsi que des effets potentiellement négatifs de ces discontinuités sur les apprentissages des élèves.

Parce qu'il prend en considération les intentions des sujets et leurs dynamiques, le modèle InDIS - mis à l'épreuve sur un espace de cas dont est issue l'étude présentée ici - pourrait s'avérer utile pour outiller la réflexivité des enseignants et les aider à conceptualiser leur propre activité pour qu'ils transforment ce qu'ils jugent utile de transformer.

Bibliographie :

Boilevin, J.-M. (2013). La place des démarches d'investigation dans l'École Normale Supérieure de l'enseignement des sciences. Dans M. Grangeat (dir.), *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation. Des formations et des pratiques de classe* (p. 23-44). Presses Universitaires de Grenoble.

Jameau, A. (2021). *Un cadre didactique d'analyse de l'activité d'enseignement de la physique. Mise en relation d'éléments théoriques et méthodologiques en didactique de la physique et en didactique professionnelle* (Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Bretagne Occidentale). HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03331240/>

Portugais, J. (1998). Esquisse d'un modèle des intentions didactiques. Dans J. Brun, F. Conne, R. Floris et M.-L. Schubauer-Leoni (dirs.), *Interactions didactiques, Méthodes d'étude du travail de l'enseignant* (pp. 57-88). Presses Universitaires de Genève.

Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. Dans M. Artigue et R. Gras (dirs.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et à Gérard Vergnaud* (p. 177-191). La Pensée Sauvage.

Mots-Clés: EASFI, école primaire, développement professionnel, intentions didactiques, conceptualisation dans l'action, InDIS

Apprentissages par un outil de modélisation volumique

Sophie Charles * 1,2

¹ Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs – Université de Cergy Pontoise : EA7517 – France

² ISAE-Supméca – ISAE-Supméca – France

Une situation dans laquelle a lieu une activité peut être source d'apprentissage, à condition qu'elle présente un problème, qu'il soit à résoudre ou à construire, qui nécessite de mobiliser un savoir à acquérir (Pastré, 2011b). Si de plus, elle est fidèle à une situation professionnelle réelle, la réunion de ces deux propriétés en fait une situation d'apprentissage souhaitable en didactique professionnelle. Cependant, la réussite d'une action ne signifie pas qu'on l'ait comprise : les stratégies efficaces menées au coup à coup révèlent une conceptualisation implicite, à la différence des stratégies globales qui manifestent d'une représentation des concepts mis en œuvre dans l'action (Piaget, 1974, cité dans Pastré, 2011a; et Vidal-Gomel & Rogalski, 2007). Dans le cadre du programme e-FRAN, qui s'intéresse aux " effets, positifs et négatifs, de l'utilisation du numérique dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage " (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Ministère de l'économie, de l'industrie et du numérique et Commissariat général à l'investissement, 2016), notre recherche s'est portée sur la mesure des habiletés spatiales et des compétences en modélisation 3D. Elle a mis en évidence une progression significative des performances en modélisation d'étudiants ingénieurs à ISAE-Supméca suite à un semestre d'enseignements, comprenant des enseignements de modélisation volumique. Ceux-ci concernent à la fois l'apprentissage de l'activité de modélisation volumique en elle-même, et celle de la manipulation efficace d'outils de Conception Assistée par Ordinateur, outils aujourd'hui incontournables dans le monde industriel (Hamon, 2009) et dans les formations à la conception mécanique (Poitou, 1984). Dans un sens, il est attendu que l'enseignement soit source d'amélioration des performances des étudiants. Cependant, la question se pose de savoir si des apprentissages n'ont pas eu lieu dès la première manipulation du logiciel de modélisation. Afin d'évaluer leur capacité à modéliser, nous avons soumis des étudiants ingénieurs à un pas-à-pas de prise en mains d'un modèleur volumique et à un exercice de modélisation au début de leur formation, puis à la fin du premier semestre. Il s'agissait de produire un objet à partir de trois vues, dont une vue cotée. Afin de bien comprendre l'activité mise en œuvre dans la tâche de modélisation, le protocole expérimental a adjoint à l'exercice, l'enregistrement de l'activité à l'écran des étudiants et le filmage de la partie supérieure de leur corps. Ces enregistrements ont été encodés pour caractériser les opérations et les actions constitutives de l'activité de modélisation de vingt-huit étudiants. L'analyse des séquences de modélisation a permis de repérer des sujets ayant répété plusieurs fois la production d'un élément de l'objet à réaliser, soit la rainure de la clavette. La question posée, concerne la manifestation de potentiels apprentissages durant la répétition de la modélisation de la rainure. En d'autres mots, peut-on repérer dans les modélisations successives d'un objet des évolutions de stratégies, notamment à travers la disparition

*Intervenant

d'actions de proche en proche pour aboutir à une stratégie d'ensemble ?

Mots-Clés: Conceptualisation dans l'action, Modélisation volumique, Stratégies de modélisation

C'est quoi le fond de l'action du formateur-pair d'enseignants ?

Anne-Marie Cloet-Sanchez * ¹

¹ Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs – CY
Cergy Paris Université – France

La question-titre nous a été posée lors de notre soutenance de thèse (Cloet-Sanchez, 2022) en lien avec son titre. Nous présentons ce qui nous a poussé à accéder à ce fond de l'action du formateur-pair en situation de formation continue des enseignants, comment nous avons pu y accéder et ce que nous y avons trouvé. Si l'activité humaine est orientée par un but, Vygotski a montré qu'elle est médiatisée par l'utilisation d'artéfacts permettant régulation et transformation. Cherchant à comprendre le manque d'impact de ces formations, accusées d'être trop souvent behavioristes (CNESCO, 2021), nous avons réalisé que les genèses instrumentales des stagiaires (Rabardel, 2005) sont rendues possibles, ou non, parce qu'elles sont proposées par le formateur et par sa posture, traduction en acte de son système de représentations (Lameul, 2016). La théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1985), mobilisée dans la démarche de la didactique professionnelle, infère que l'action organisée et que cette organisation est conceptuelle (Pastré, 1999a). Par ailleurs, la question de leur légitimité face à des collègues est récurrente chez les formateurs-pairs ; elle nous a amené à la reconnaissance : 1. Recherche de la reconnaissance (Honneth, 2000), réciproque dans ce métier de service ; 2. Reconnaissance au travail (Brun et Dugas, 2002, 2005). La méthodologie des études de cas était construite ainsi : 1. Une population de quatre formateurs-pairs expérimentés, de contextes variés ; 2. Un recueil de données adapté du protocole de Pastré (1999b), sur trois dimensions d'entretien : épisodique par un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), d'intelligibilité par un entretien d'auto-confrontation à visée de didactique professionnelle (Numa Bocage, 2020) et transformative par un entretien de débriefing rétrospectif (Pastré, 1999b) ; 3. Un croisement de cadres d'analyse avec la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), et les deux cadres concernant la reconnaissance. Cette remontée dans les profondeurs de l'action a permis d'identifier des dimensions de la recherche de reconnaissance réciproque dans les schèmes et les concepts organisateurs de chacun mais aussi de caractériser les stratégies et les représentations qui induisent leurs schèmes (Vergnaud, 2007) : deux structures conceptuelles de la situation s'opposent par le traitement de la différence. Réciprocité dissymétrique du " eux et moi " d'un côté et simultanéité du vivre ensemble (Ricoeur, 2004) du " nous " de l'autre. *Catégorie centrale de la réflexion éthique, politique et anthropologique* (Gomez-Muller, *E-U*), le traitement de la différence organise l'action de l'individu-formateur dans ses marges de manœuvre, mais renvoie aussi aux choix politiques (Piot, 2015) entre deux modèles : relai de bonnes pratiques et diffusion de savoir-faire professionnels d'un côté et pouvoir d'agir à accroître de l'autre.

*Intervenant

Mots-Clés: Conceptualisation, Entretiens, Reconnaissance, Différence, Simultanéité

Apprenant, formateur, concepteur, chercheur : Histoire d'une rencontre avec un outil pédagogique

Cédric Facon ^{*†} ¹, Solveig Fernagu, Lucie Cuvelier

¹ LINEACT CESI – CESI : groupe d'Enseignement Supérieur et de Formation Professionnelle, CESI : groupe d'Enseignement Supérieur et de Formation Professionnelle – France

Témoignage de pratiques professionnelles et présentation d'un outil pédagogique.

Mardi 16 Janvier 2007, il est 9h, j'assiste à mon premier cours d'organisation industrielle à CESI, sur le campus de Rouen. Je ne le sais pas encore mais je vais tomber amoureux de cette discipline : Grâce au contenu ? Grâce au formateur ? Grâce à la pédagogie ? Je ne le comprendrai que quelques années plus tard, mais c'est un savoureux mélange de tout ça qui m'a captivé et fasciné. Joël Louart, intervenant et salarié de CESI, école d'ingénieurs, nous forme aux méthodes industrielles grâce à une pédagogie active et ludique basée sur des cas très réalistes et quasiment mis en scène par le formateur lui-même. Suite à ce module, je réoriente mon projet professionnel : de l'informatique, je souhaite aller vers l'organisation industrielle Et finalement, ce signerait pour un poste d'ingénieur pédagogique en organisation industrielle à CESI.

Pendant presque quinze ans, j'ai œuvré autour de ce module pédagogique portant sur une méthode d'organisation industrielle (le " Kaizen " qui vise l'amélioration continue des processus et des activités (Bourgeois & Gonon, 2010; Daniellou, 2008)). Ainsi, mon rôle a évolué : d'abord étudiant, puis accompagnant-apprenant, puis responsable pédagogique, concepteur, animateur, pour finir responsable de déploiement pédagogique (pour un déploiement au national), avant d'endosser, récemment, celui de " jeune " doctorant.

Mon regard a donc lui aussi évolué, en même que le module lui-même, qui a bénéficié d'avancées techniques et numériques. De quelques études de cas assemblées, nous sommes passés à une simulation complète de fabrication (en mode papier-ciseaux), pour plus récemment reprendre toute la conception de cette simulation sur une plateforme pédagogique physique, avec la production d'un réel produit (un vélo pour enfant) sur de véritables équipements industriels (postes de travail, outils d'assemblage...). Nous avons ensuite participé à la conception de la déclinaison de ce module d'enseignement sous forme de jumeau numérique d'enseignement. Un environnement virtuel (via PC ou casque de réalité virtuelle) qui permet alors à d'autres campus CESI d'avoir " accès " à cette ligne de fabrication à distance.

Il y'avait dans ce cours, une alchimie qui donnait envie de trouver des solutions pour atteindre ensemble les objectifs fixés par l'animateur. Ce parcours m'a ainsi conduit à m'interroger sur les ingrédients qui faisaient que cette alchimie fonctionnait. Inconsciemment, ce cours, particulièrement, a guidé ma manière d'animer et de concevoir des cours et j'ai repris certains de

*Intervenant

†Auteur correspondant: cfacon@cesi.fr

ces ingrédients, les plus évidents (Mise en pratique par une simulation, mise en place de défis, nécessité de la coopération, l'apprentissage par essais-erreurs...) dans mes propres de cours avec des réussites, et parfois quelques écueils et donc axes d'amélioration. De cette pratique terrain, en tant qu'apprenant ou intervenant, il en ressort plusieurs questionnements : qu'est-ce qui fait que nous (moi ou les autres apprenants) avons, ou pas, " accroché " à un tel module ? Quels sont les " ingrédients " qui ont permis de nous satisfaire ? Quels sont les facteurs qui ont engendré un investissement de tous (au-delà parfois des objectifs du module) ? Est-ce la pédagogie active ? La véracité de la simulation ? Le " rôle " que joue l'animateur ?

Au-delà de la pédagogie ou de l'intervenant, il est pertinent de s'intéresser à l'apprenant, à ses attentes, à ses émotions. Derrière cela se cache une notion relativement récente, celle de l'expérience apprenant. Cette notion nous amène à penser le parcours de formation d'un apprenant comme une expérience client. L'expérience apprenant emprunte le concept au marketing expérientiel, l'idée est que " le consommateur actuel cherche à vivre des immersions dans des expériences extraordinaires plutôt que de rencontrer de simples produits ou services " (A. Caru, B. Cova, 2006).

Pour conclure ce témoignage, j'esquisserai quelques concepts (comme celui d'expérience) qui font échos à ces questions et qui vont jaloner les prochaines étapes de mon parcours professionnel, en doctorat.

Mots-Clés: Expérience apprenant, immersion, fidélité, jumeau numérique

La Psychologie de l'art de Vygotski (1925) : des thèses actuelles pour comprendre le développement psychologique

Beaulieu Frédérique * ^{1,2}, Maryvonne Merri , Christophe RoinÉ

¹ Université du Québec à Montréal = University of Québec in Montréal – Canada

² Université de Bordeaux – Christophe RoinÉ – France

En tant que musicienne, j'ai développé ma pratique créative en violon, en chant dans un groupe de jazz et par ma participation à des programmes télévisés comme *Un air de famille* et *Star Académie*. À travers ces expériences, j'ai saisi l'ambivalence des potentiels de l'art, toujours conditionnés par les contextes de production et de réception du geste créateur. Ces contextes déterminent non seulement les possibilités de ce que l'on peut créer, mais contribuent également à instaurer différents rapports à soi-même et à sa pratique créative.

En quoi l'étude de la pratique artistique peut-elle nous renseigner sur le développement humain et la transformation de nos rapports sociaux ? Pour répondre à cette question, j'examinerai dans cette communication l'actualité des thèses de Vygotski sur la psychologie de l'art. En effet, Vygotski, faisant face aux défis épistémologiques qu'implique la connaissance objective du phénomène artistique, pose dès sa thèse sur la *Psychologie de l'Art* (1925/2005) les premiers jalons d'une psychologie historico-culturelle et générale du développement humain.

Je montrerai que sa conceptualisation dialectique du développement humain, dont la notion de médiation culturelle permet de nouer les aspects biologiques et sociaux, individuels et collectifs, affectifs et intellectuels, existe en germe dans *Psychologie de l'art* (1925/2005). J'en réactiverai les thèses principales. Dans un premier temps, je montrerai comment Vygotski parvient à dépasser les dualismes épistémologiques de son époque pour proposer une nouvelle unité d'analyse du phénomène artistique, soit le psychisme de l'homme social. Dans un second temps, je présenterai sa méthodologie indirecte et le mécanisme central qu'il parvient à dégager de ses analyses de productions artistiques : la contradiction affective. Finalement, j'établirai comment, à partir du principe de contradiction affective, Vygotski parvient à élaborer les principes généraux d'une psychologie de l'art. Je développerai principalement les concepts de catharsis, ainsi que le lexique des émotions.

Pour saisir l'actualité des prémisses théoriques de Vygotski, je puiserai des exemples issus de mon expérience personnelle au sein de dispositifs de formation contemporains. Par le fait même, je mettrai de l'avant la dynamique complexe qui allie l'affect à l'intellect dans la recherche scientifique comme dans l'activité artistique. Cette dernière, puisqu'elle sollicite en tout premier lieu les voies émotionnelles et imaginatives, joue un rôle central tant dans la transformation de la conscience humaine que dans les produits de sa culture.

*Intervenant

Mots-Clés: Psychologie de l'art, Vygostki, dispositifs, activité artistique, développement

Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'engagement des chercheurs dans/pour l'évaluation du dispositif GPS : la réflexivité comme instrument de connaissances.

Paul Lehner * ¹, Jean-François Nordmann * † ², Juliette Fontaine *

3

¹ Récifes-CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – France

² École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université – France

³ Centre européen de sociologie et de science politique – Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Centre National de la Recherche Scientifique – France

GPS – acronyme de " Gérer professionnellement les situations " – est un dispositif de formation à l'analyse de situations professionnelles proposé aux lauréats des concours enseignants. Avec l'accompagnement d'un formateur, les stagiaires sont engagés dans une démarche de co-écriture en petits groupes d'un récit et d'une analyse d'une situation difficile ou problématique qu'ils ont vécue. La démarche est guidée par un protocole spécifique qui suit un cheminement en sept étapes. L'objectif est de développer chez les stagiaires la posture du praticien réflexif, d'approfondir leur conscience de la complexité et de la multi-dimensionnalité des situations éducatives, de leur faire enrichir leur répertoire d'actions et de leur faire vivre une expérience marquante de coopération entre pairs.

Cette communication vise à expliciter les cadres épistémologiques dont se réclament deux des enseignants-chercheurs engagés dans la conception du dispositif (Lehner et Nordmann, 2021) et, se faisant, le cadre méthodologique déployé pour mener son évaluation. Menée au sein de deux académies différentes (Lille et Versailles), l'évaluation comprend trois niveaux : celui du dispositif tel qu'il est déployé et mis en œuvre par les enseignants-chercheurs ; celui des effets du dispositif sur les stagiaires en termes de coopération et de réflexivité ; celui des usages et appropriation du dispositif par les stagiaires. La communication s'intéresse au premier niveau de l'évaluation.

En recourant au concept de réflexivité, saisi comme démarche d'objectivation participante (Bourdieu, 2003), nous montrerons que la socialisation universitaire et professionnelle de chacun des formateurs, mais aussi l'évolution des problématisations politiques de la formation des enseignants depuis la fin des années 1960 déterminent leurs conceptions et les finalités de la professionnalisation et de la réflexivité. Si les positionnements des deux formateurs GPS sont en grande partie congruents et convergents, ils comportent aussi des différences fines qui appellent l'analyse et qui se manifestent notamment dans des différences dans les modalités pratiques d'accompagnement du dispositif.

*Intervenant

†Auteur correspondant: jean-francois.nordmann@cyu.fr

Dans l'objectif de pouvoir confronter les fondements théoriques et conceptions de la formation aux pratiques des deux enseignants-chercheurs engagés dans le dispositif et de créer les conditions d'une évaluation du dispositif auprès des stagiaires, le choix a été fait de procéder à des observations effectuées par des chercheuses extérieures au dispositif et de filmer les séances de travail. Les chercheurs-formateurs sont ainsi confrontés à leurs postures et pratiques grâce à la vidéo qui capturent l'activité du formateur et des stagiaires et peuvent ainsi expliciter au cours d'entretiens d'auto-confrontation croisés (Clot et al., 2000) ce qui relève de leurs engagements dans leur dimension scientifique et politique.

Bibliographie

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43-58. <https://doi.org/10.3917/arss.150.0043>

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* (En ligne), 2-1 | mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 12 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3833> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>

Lehner, P. et Nordmann, J.-F. (2021). Le dispositif d'analyse de situations professionnelles GPS et sa plateforme numérique. *Distances et médiations des savoirs* (En ligne), 36, mis en ligne le 14 décembre 2021, consulté le 13 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dms/6727> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6727>

Mots-Clés: Évaluation, dispositif, formation, épistémologie

Situations et champ conceptuel de l'entretien en éducation _ Symposium

Line Numa-Bocage * 1

¹ CY Cergy Paris Université – Laboratoire BONHEURS - EA 7517 – France

Qu'est-ce qu'un champ conceptuel ? Qu'apporte un champ conceptuel dans une réflexion sur l'éducation ? Notre hypothèse forte s'appuie sur cette citation de Gérard Vergnaud qui définit le champ conceptuel comme " un moyen de mieux comprendre le rôle de l'expérience " (2011,...) Ceci nous invite à réfléchir les questions d'éducation à partir des pratiques dans des situations d'éducation ou de formation et qui conçoit l'expérience comme la rencontre du sujet avec des situations.

A partir de différentes expériences d'entretiens menés avec des jeunes élèves ou non, nous recherchons les objets, leurs relations et propriétés favorisant la " réussite de l'entretien " du point de vue des professionnel.le.s ou chercheur.e.s les menant.

En 2011, Gérard Vergnaud (P. 141) explique qu'en s'intéressant à l'expérience, " le chercheur est donc conduit, s'il veut comprendre le développement, à prendre pour objet d'étude un ensemble de situations et un ensemble de concepts, c'est-à-dire un champ conceptuel ".

Ce symposium cherche à documenter les différents types d'entretiens qui peuvent se dérouler dans le champ de l'éducation, dans l'école à différents niveaux ou hors de l'école, avec la même attention cherchant à favoriser la persévérance scolaire, sociale ou professionnelle auprès de jeunes de l'école maternelle à l'enseignement post secondaire.

Les analyses des dispositifs d'entretiens de formes différentes réalisés auprès d'élèves à l'école maternelle (Gaëlle Léon), dans le lycée (Annick Périollat, Anne Schoetter) ou au sein d'une association (Line Numa-Bocage et Benoit Tielemans) sont rapprochés des réflexions de groupe d'enseignants s'interrogeant sur un dispositif mis en place pour prévenir le décrochage scolaire (Marie-Christine Pennors). L'analyse et la confrontation invite à considérer la rencontre de différents mondes qui font système et invitent à penser les dynamiques en termes de champ conceptuel de l'entretien en éducation car tous ces dispositifs visent la mise en œuvre des meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves.

Comment ces conditions sont-elles articulées, quelles sont les propriétés à considérer ? Ces conditions peuvent-elles être prises en compte dans la formation ? Ce sont ces points qui seront discutés à l'occasion de ce symposium afin d'étayer le champ conceptuel de l'entretien en éducation.

Mots-Clés: Entretien, École maternelle, Apprentissage, Théorie des champ conceptuels, con, ceptu-

*Intervenant

alisation dans l'action, considération de la personne, entretien en autocon, frontation à visée de didactique professionnelle, Cercle de la paix

Contribution à l'étude du champ conceptuel de la médiation didactique et questions de vulnérabilités à l'école

Line Numa-Bocage * ¹

¹ CY Cergy Paris Université – Laboratoire BONHEURS - EA 7517 – France

Cette communication présente une réflexion sur les vulnérabilités à l'école, qu'elles concernent les élèves, les familles et les enseignants. Elle s'appuie sur un effet relevé issu de la situation de pandémie et de ses effets sur les acteurs de l'école, à partir d'une recherche menée entre mars 2020 et septembre 2021 dans différents pays auprès de jeunes (AUF, 2020). Certains de ces résultats confirmés par d'autres recherches sur les effets de cette situation mondiale tendent à montrer qu'il est nécessaire de se préoccuper des nouvelles formes d'accompagnement pour favoriser la persévérance à l'école.

Nous reviendrons dans un premier temps sur des définitions : celle des vulnérabilités, de la théorie des champs conceptuels, celle de la médiation didactique et à chaque fois nous illustrerons avec des exemples permettant de mettre en avant les conditions pour une meilleure prise en compte des éléments favorables à l'enseignement-apprentissage au sein de l'école. Ceci nous permet d'identifier un ensemble de situations dont le traitement nécessite la mise en œuvre de processus de médiation didactique qui sont porteurs pour les apprentissages et la persévérance scolaire (situation de lecture offerte, situation d'entretien à visée de didactique professionnelle pour les jeunes, situation de jeu). L'ensemble de ces situations variées prenant en compte les cultures des personnes favorise leur développement harmonieux, inscrivant ce champ conceptuel potentiel dans la lutte pour une école inclusive.

Mots-Clés: Enseignement et école inclusive, médiation didactique, vulnérabilités, développement de l'élève, formation, théorie des champs conceptuels

*Intervenant

La fabrication du temps en formation : moments et conceptualisation des possibles

Christine Pierrisnard * 1

¹ PIERRISNARD – CREN nantes – 2 IMPASSE DE LA LIGNE SAINT MICHEL 41170 LE PLESSIS DORIN, France

Les architectures temporelles qui participent aux fondements épistémologiques des dispositifs de l'éducation et de la formation contribuent en partie à la maltraitance d'apprenants qui ne triomphent pas tous des difficultés rencontrées. Redoublements, rattrapages, aménagements de parcours restent peu efficaces pour réaliser la promesse d'une école et d'une société inclusives. Nous cherchons à mieux comprendre comment la dimension temporelle des apprentissages s'articule avec les genèses développementales et quels dispositifs seraient susceptibles de favoriser leur mise en adéquation.

Dans le cadre d'un groupe de recherche collaborative nommé ANPLACE (ANalyse PLurielle de l'ACcompagnement par l'écriture) nous étudions, entre autres, les aspects temporels critiques du point de vue de la théorie de Gérard Vergnaud, c'est-à-dire les représentations temporelles sur lesquelles s'appuient les apprenants pour interpréter les situations et qui peuvent soit entraver, soit favoriser leurs apprentissages. Notre groupe réunit des professionnels de la formation (formation en soins infirmiers, éducation populaire, enseignement supérieur) et trois enseignants chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation spécialisés dans trois approches complémentaires : le récit, la temporalité et l'étayage. Nous utilisons le récit (Ricoeur, 1985) comme moyen privilégié d'investigation des composantes cognitives et émotionnelles du vécu. Les professionnels du groupe y livrent des témoignages relatifs à des problématiques d'apprentissage rencontrées sur leurs terrains d'exercice et sur lesquelles ils souhaitent réfléchir. Les chercheurs et les pairs proposent une analyse plurielle de ces récits que leurs auteurs choisissent (ou pas) de reprendre lors d'entretiens de co-explicitation (Vinatier, 2010). Notre corpus est constitué des transcriptions de l'ensemble des échanges oraux, de textes et de commentaires écrits par tous les membres du groupe (recherche " avec " vs " sur " les professionnels).

L'analyse de ce corpus nous permet d'identifier cinq aspects temporels, distincts mais interdépendants : l'*empan temporel*, la *spiralité* (retours successifs majorants), le *rythme*, le *kairos* (opportunité), le *moment*. Ce dernier, nommé ainsi en référence à la théorie de Henri Lefebvre et Rémi Hess, organise les autres à un niveau supérieur et permet de mieux comprendre comment se fabrique le temps en formation, en quoi ce temps co-élaboré participe à la conceptualisation des possibles (ce qui peut advenir) qui permet le développement du pouvoir d'agir et quelles sont les conditions qui favorisent cette construction. Nous mobilisons notamment les concepts de *double asymétrie* (Vannier, 2012) et d'*écologie temporelle* (Grossin, 1996) pour caractériser ces conditions.

L'instrumentalisation du récit donne accès aux représentations et à leur évolution dans le temps

*Intervenant

par reconfigurations successives, indiquant les pistes que les dispositifs d'éducation et de formation pourraient prendre en compte dans leur recherche d'une meilleure efficacité, dans le respect des besoins exprimés par les apprenants.

Mots-Clés: temporalité, récit, conceptualisation, formation, accompagnement

Symposium : Évaluation des dispositifs d'éducation et de formation. Quels enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation ?

Maria Pagoni * ¹

¹ Université de Lille 3 (CIREL) – Université de Lille 3 – 59655 Villeneuve d'ascq, France

Symposium

Évaluation des dispositifs d'éducation et de formation

Quels enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation ?

Organisateurs : Maria Pagoni et Abdelkarim Zaïd

Univ. Lille, ULR 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, F-59000 Lille, France

Animateur : Jean-Claude Coulet (Université de Rennes, CRPCC)

Les chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation sont souvent sollicités pour " évaluer " les " effets " d'une variété de dispositifs ou d'actions à visées éducatives. Cette demande sociale met le chercheur en prise avec des objets difficiles à évaluer en ce sens que les dispositifs sont souvent très ancrés dans des contextes particuliers, susceptibles de redéfinitions et impliquant souvent un réseau complexe d'acteurs et de ressources (Zaid, 2017). Dès lors, l'évaluation ne peut plus se référer uniquement à des indicateurs de performance (Barrère, 2017) et le chercheur est amené à s'interroger sur la nature des processus d'évaluation. Des travaux de recherche mettent en évidence diverses tensions qui traversent ces processus d'évaluation : tension entre outils d'évaluation et contenus disciplinaires visés (Bart, Daunay 2020) ; tensions entre les enjeux à prendre en compte dans une recherche dite " commanditée " (Demeuse 2019) ; tensions entre les rôles possibles du chercheur (observateur, participant, expert...), etc.

Focalisée sur la manière dont les acteurs construisent un dispositif donné, l'évaluation peut être pensée à la lumière de la théorie des champs conceptuels, situant la place de la conceptualisation dans l'organisation de l'activité humaine (Vergnaud 1996). Plus particulièrement, les enjeux conceptuels qui interviennent dans l'évaluation des dispositifs peuvent être analysés selon les questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'on entend par " effets " dans un processus d'évaluation ? Quelles articulations entre les pratiques des acteurs et les conceptions qui leur sont liées ?

*Intervenant

- Qu'est-ce qu'on entend par " mesure " de ces effets ? Quelles méthodologies utilisées, quels outils et quels types de tâches ?

- Quelle posture du chercheur dans cette fonction d'évaluation ?

Bibliographie

Barrère A. (2017). Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux (Entretien avec Régis Guyon). *Diversité*, numéro thématique : à l'école des dispositifs, 190, 7-10.

Bart D. et Daunay B. (2020). La littératie dans le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) : entre sens propre et monde figuré. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 2020, La littératie. Un espace conceptuel pour l'enseignement et l'éducation, 43, pp.63-79.

Demeuse, M. (2019). La recherche commanditée peut-elle prétendre à un statut scientifique ? Ou comment concilier demande sociale et approche scientifique. In *Les sciences de l'éducation pour quoi faire ? Entre action et reconnaissance*, pp. 151-173. L'Harmattan.

Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J. M. Barbier (Ed) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, 275-292.

Zaid A. (2017). *Élaborer, transmettre et construire des contenus. Perspective didactique des dispositifs d'éducation et de formation en sciences et technologie*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Participants :

Boyer Catherine (Université de Lille, Laboratoire CIREL) : Comment les acteurs adaptent-ils à leurs représentations le dispositif ?

Condette Sylvie (Université de Lille, Laboratoire CREL) : La responsabilité sociale du chercheur en éducation, entre enjeu évaluatif et dimension formative.

Lehner Paul et al. (INSPE HdF, Université de Lille, Laboratoire CIREL) : Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'engagement des chercheurs dans/pour l'évaluation du dispositif GPS : la réflexivité comme instrument de connaissances.

Pagoni Maria (Université de Lille, laboratoire CIREL) : Evaluer les effets du Conseil en Evolution Professionnelle sur la professionnalisation des conseillers : quelles articulations entre recherche et évaluation ?

Petit Lucie (Université de Lille, Laboratoire CIREL) : Déterminer les effets d'un parcours de formation au maraîchage.

Zaïd Abdelkarim (INSPE HdF, Université de Lille, Laboratoire CIREL) : La responsabilité du chercheur en SEF à l'épreuve de l'évaluation du dispositif " Devoirs Faits "

Mots-Clés: Evaluation, dispositifs, conceptualisation, posture de recherche

Déterminer les effets d'un parcours de formation au maraîchage. Symposium Évaluation des dispositifs d'éducation et de formation Quels enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation ? Organismes : Maria Pagoni et Abdelkarim Zaïd

L. Petit * ¹

¹ Théodile-CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 : EA1764 – France

Pour préparer les personnes en reconversion professionnelle souhaitant s'installer en tant que maraîcher de manière pérenne, une association d'agriculture paysanne propose un parcours à l'agencement spécifique, pour apprendre le maraîchage dans toutes ses dimensions. Couvrant les quatre saisons d'un cycle de production, ce parcours de formation se revendique comme une formation fondée sur la pratique. Elle se déroule principalement en situation de travail dans trois fermes, afin d'apprendre la conduite d'une exploitation maraîchère et les gestes, les savoirs et savoir-faire relatifs au travail avec le vivant dans un contexte agrobiologique (Mayen, 2014). L'association paysanne porteuse de ce parcours de formation continue nous a contactées dans le cadre d'une demande de financement pour un projet d'expérimentation financé par un programme(1) du Conseil régional des Hauts-de-France. Dans un premier temps, la demande était de valoriser le parcours (premier jet du projet), et après discussion, de modéliser les méthodes pédagogiques innovantes utilisées dans le cadre de cette formation en filière maraîchage (version du projet envoyée au Conseil régional).

Dès lors, les deux chercheuses impliquées dans cette prestation de recherche ont reformulé la demande : *déterminer la spécificité de la formation en situation de travail dans ce parcours, et identifier ses effets sur l'élaboration des compétences en maraîchage des porteurs de projet et leur professionnalisation*. Il s'est agi d'éviter les termes évaluation, valorisation, modélisation pour clarifier nos rôles d'analystes, d'observatrices, et d'expertes en formation d'adultes. Notre tâche n'était pas d'évaluer les effets de l'agencement du parcours, mais d'essayer de les comprendre dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, 2011). En quoi ce parcours fondé sur la formation en situation de travail, favorise-t-il une conceptualisation dans l'action (Vergnaud 1996) ? Comment les stagiaires en apprenant des situations pour les maîtriser tout en apprenant d'elles pour apprendre de l'activité (Pastré, 1999), développent-ils des connaissances et compétences en maraîchage et dans la conduite d'une exploitation.

Bibliographie

*Intervenant

Mayen, P. (2014). Apprendre à travailler avec le vivant : l'entrée par la didactique professionnelle. Dans P. Mayen ; A. Lainé (dir.). *Travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle* (p. 15-75). Dijon : éditions Raison et Passions.

Pastré, P. (1999). Apprendre des situations. Éditorial. *Éducation permanente*, 139, 7-12

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Puf.

Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J. M. Barbier (coord.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : Puf.

(1) - Programme *Format Innovation* (FOIN) de la Direction de la Formation Professionnelle du Conseil Régional des Hauts-de-France : https://guide-aides.hautsdefrance.fr/spip.php?page=dispositif&id_dispositif=1 repéré le 10 avril 2023.

La " Reformulation permanente " ou la décolonisation des imaginaires coloniaux à partir du cas d'étude d'une hache dite " ostensor " ?

Denis Pourawa * 1,2

¹ Musée Cantonal d'Archéologie et d'Histoire – Musée de Lausanne – France

² OCD Fédéralité – Nouvelle-Calédonie

Résumé

Le déplacement des objets issus de contextes insulaires, depuis leur lieu d'origine jusqu'en Occident, dans un contexte colonial d'expansion des empires européens, a plusieurs conséquences sur ces derniers.

L'une d'entre elles est leur décontextualisation (usage, culture, etc.) lorsque ces derniers traversent les géographies et les chronologies, tel que décrit par l'anthropologue Nicholas Thomas qui parle à ce sujet de " entangled objects " (Thomas, 1991). Une autre des conséquences est leur réintégration dans de nouveaux régimes de valeurs, en l'occurrence occidentaux. A cette occasion, certains objets sont renommés et servent à un tout autre usage que celui originel. C'est le cas, par exemple, de la typologie des haches kanak, dites " ostensor " dans les livres d'inventaire des musées occidentaux en raison de leur ressemblance formelle avec l'ostensor du culte catholique (Boulay et Kasarhérou, 2013).

Cette contribution partira de l'étude de l'exemplaire conservé en Suisse, au MCAH (Musée Cantonal d'Archéologie et d'Histoire), afin de questionner sur la co-documentation et la co-responsabilité des collections muséales en occident. Qui parle et qui fait autorité au sein des institutions muséales, et plus largement patrimoniales, occidentales ? Et qui a, dans ces mêmes institutions, la responsabilité des objets non-européens et des savoirs afférents à ces derniers ?

Mots-Clés: Reformulation Décoloniale Musée Nouvelle, Calédonie

*Intervenant

Des contenus pédagogiques secondaires maintenus paradoxalement essentiels en contexte de crise, fragilisant un dispositif d'éducation parascolaire: par-delà des contraintes structurelles et culturelles pandémiques (chez des jeunes de 15 à 17 ans) à la libre expression d'orientation sexuelle et d'identité de genre (EOSIG), l'exemple inspirant d'une direction d'école secondaire contingentée au Québec, l'École d'éducation internationale de Laval

David Risse * ¹

¹ RRSPQ – Canada

La correspondance de cadres théoriques - plus encore de cadres conceptuels - avec les réalités et les problématiques vécues par certains élèves de secondaire est un besoin actuel de recherche montrant des résistances internes de disciplines pourtant pourvues en questionnements éthiques et sociaux en tout genre. Si l'on veut néanmoins parvenir à développer une agentivité (*Agency*) chez ces élèves, les inciter à devenir sujet de leur institution scolaire et acteur-trice d'un réseau-école plus participatif et d'espaces scolaires pleinement inclusifs et sécuritaires, il faut interroger les fondements épistémologiques et les principes constitutifs de certains dispositifs d'éducation et de formation au secondaire. Face à la hausse pandémique de troubles alimentaires et d'anxiété chez certain.e.s jeunes (troubles parfois augmentés par une diversité d'expression culturelle ou de genre invoquée ou présumée), des directions d'écoles souhaitant honorer la politique de réussite éducative du Québec (2018-2023) ont maintenu leur ouverture à inviter à intervenir dans les classes de jeunes de 15 à 17 ans des agent.e.s de démystification des diversités culturelle et sexuelle. À partir des travaux de Jonathan Roberge sur l'intermédiation culturelle et sur les nouveaux environnements d'apprentissage (2014, 2016), croisés ici avec ceux des analyses socio-anthropologiques de Jocelyn Lachance sur les ados (2014) et le nouveau rapport au temps (2012), nous verrons en quoi et pourquoi ces jeunes sont particulièrement vulnérabilisés quand ils se sentent ou sont crus concernés par la gestion scolaire de l'expression d'une de ces diversités (de genre, sexuelle et culturelle). En nous appuyant sur certains de nos travaux (Risse, 2014, 2019), nous serons amenés à voir que les distinctions épistémologiques, plus encore lorsqu'elles

*Intervenant

manquent, appellent des questionnements éthiques, qui se posent aussi dans la continuité pédagogique d'apprentissages sur les diversités sexuelle et culturelle en contexte pandémique: questionnement de soi et de la place de l'altérité sexuelle et culturelle à l'école et dans la vie des jeunes concerné.e.s. Notre analyse descriptive comparée, centrée sur leur parcours identitaire, sur le remaniement qu'il implique et le questionnement personnel qu'il impose, nous amènera à faire un état des lieux des contraintes à l'éducation aux diversités en terrain permissiviste montréalais. Plus précisément, il s'agira de voir la marge éducative et pédagogique dont disposent certaines écoles vis-à-vis dudit Plan stratégique (2018-2023) et en conformité aux droits à l'expression des diversités et libertés au Québec. Les éclairages théoriques apportés de théories sociologiques et de socio-anthropologie au sujet de jeunes de 15 à 17 ans, nous permettront de discuter de l'intérêt supérieur affirmé dans plusieurs recherches sur l'adolescence comme phénomène, plutôt que sur l'intérêt de ces jeunes comme personnes : personnes dont la spécificité des besoins appelle une réponse globale et collective aux peurs adophobiques (Lachance, 2016) et adulte-centrées (Risse, 2019; Cornu, 2021) aux effets délétères sur la vie des jeunes, tant dans leur apprentissage général d'aptitudes et d'attitudes essentielles en contexte de diversité, que dans certains environnements numériques actuels d'apprentissage en contexte pandémique.

Mots-Clés: agentivité scolaire, diversité adolescente, intimidations et violences scolaires, (dis)continuité pédagogique, EDI (éthique, diversité, inclusion)

Quand les patients forment les soignants : entre théories et pratiques

Marie-Paule Vannier * ¹, Lennize Pereira Paulo *

2

¹ Centre de Recherche de Nantes (CREN) – Nantes Université, Université des patients Sorbonne – France

² Sorbonne Université – Université des patients Sorbonne – France

Le symposium propose par l'Université des Patients – Sorbonne Université (UdP-SU) réunit des communications ayant trait à l'introduction d'une perspective patient dans la formation des soignants en termes de finalités, de mises en œuvre et de retours d'expériences. Dans la littérature, l'apport des patients dans la formation de soignant est le plus souvent pensée du point de vue des sciences médicales reconnaissant la complémentarité des savoirs sur la maladie, savoirs dits " expérientiels " vs " savants ". Le patient formateur est en premier lieu un patient invité à partager son point de vue de sujet malade dans le but de sensibiliser les soignants aux vécus patients.

Une autre voie est de reconnaître les dimensions pédagogique et didactique mobilisées spontanément par les patients placés dans une position de transmission, position qui les conduit à effectuer un déplacement épistémique d'une centration sur le travail du malade, défini par les activités quotidiennes qui visent à contraindre les activités de la maladie et leur impact sur leur parcours de vie, à une centration sur le travail du soignant, en référence au projet de refondation des rôles des soignants auquel ils participent comme étant un enjeu majeur du changement de paradigme.

L'Université des Patients - Sorbonne Université s'inscrit dans cette perspective de reconnaissance de la richesse des contributions des patients dans les cursus de formation aux métiers de la santé en accompagnant les patients qui s'y engagent. Cet accompagnement se traduit notamment par deux actions : une master classe dont le principal objectif est d'outiller pédagogiquement et didactiquement les patients formateurs et la pérennisation de groupes d'analyse de pratique - expertise patient (GAP-Exp) au sein desquels des situations de formation de soignants peuvent être travaillées.

Ce symposium est l'occasion de discuter des enjeux théoriques et pratiques de la contribution des patients dans les cursus de formation aux métiers de la santé, en référence aux textes

officiels qui l'ont instituée dont le Plan " Ma santé 2021 " définissant la stratégie de transformation du système de santé. Les communications traitent, pour une part, des ancrages épistémologiques qui fondent les différentes conceptions de l'apport des patients dans la formation

*Intervenant

aux métiers de la santé. Ce sera l'objet des deux premières communications présentant la contribution des patients à la formation des soignants d'un triple point de vue historique, politique et épistémologique. Suivront deux autres communications davantage ancrées dans les pratiques à l'œuvre sur les terrains, à savoir une pratique de formation de patients-formateurs proposée par l'Université des Patients – Sorbonne Université mais également des pratiques mises en œuvre par des patients formateurs invités à partager leurs retours d'expérience de formation de soignants dans différentes institutions (Faculté de médecine, Faculté de pharmacie, Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI), Institut de Formation en Ergothérapie (IFE), ...)

Mots-Clés: Patient.e, Formation aux métiers de la santé, Université des patients, Récits d'expériences

Étude comparative des approches de l'apprentissage socio-émotionnel : le cas de l'Irlande, de la zone Pacifique de l'Asie et des États-Unis

Anne Gay Wilgus * ¹, Catherine Wilczek *

², Susan Gallwey *

3

¹ The City College of the City University of New York – États-Unis

² UNESCO – Thaïlande

³ Trocaire – Irlande

Se situant dans une démarche comparative, ce panel couvrira plusieurs approches de l'apprentissage socio-émotionnel (en anglais : social-emotional Learning ou SEL), tel qu'il est utilisé actuellement dans des régions et pays différents. Ces dernières décennies, dans divers endroits du monde, le rôle joué par l'apprentissage socio-émotionnel dans les expériences de tout âge a été largement reconnu. Notamment, la primordialité de l'aptitude des élèves de comprendre et nommer les émotions, de savoir exprimer ces dernières de manière appropriée et productive, de développer l'empathie et la prise en compte des besoins des autres individus. Les travaux de recherche menés récemment ont confirmé que le fait de ne pas prendre en compte la vie sociale et émotionnelle des élèves peut favoriser l'échec scolaire.

Ce panel traitera en premier lieu des approches de l'apprentissage socio-émotionnel en Irlande, dans la zone pacifique de l'Asie (Thaïlande, Vietnam et Cambodge) et aux États-Unis. Des spécialistes des programmes d'apprentissage socio-émotionnel de chacun de ces lieux partageront les éléments les plus essentiels de leur approche respective ainsi que quelques remarques indispensables à propos des expériences des personnes qui ont mis en œuvre cette approche. Dans un second temps, ce panel discutera des différences et similitudes qui apparaissent dans les diverses approches. Ce second temps de discussion permettra également de développer une réflexion autour des origines et des possibilités qu'offrent ces différences.

Oumou Sidibe, MEd, The New York French Charter School

Legah Kokouet, BEd, Public School 5, Dr. Ronald McNair, New York, NY

Gay Wilgus, PhD, The City College of New York

*Intervenant

Thomas Radigan, MA, Friends Seminary, New York, NY

Isabelle Milkoff, Professeure de secondaire, Lycée Racine, Paris

Kyungah Bang and Catherine Wilczek

UNESCO Bangkok

Susan Gallwey, MEd

Director of Development Education

Trócaire

Maynooth, Ireland

Mots-Clés: Apprentissage socio, émotionnel, Apprentissage socio, émotionnel en Irlande, Apprentis, sage socio, émotionnel en zone pacifique de l'Asie, Apprentissage socio, émotionnel aux États, Unis, étude comparative, réussite scolaire, échec scolaire

Les rapports entre formateurs, chercheurs et apprenants

LE LEADERSHIP DANS LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION À DISTANCE : QUEL PROFIL POUR LES DIRIGEANTS?

Serigne Ababacar Cisse Ba *† ¹

¹ UNIVERSITÉ NUMÉRIQUE CHEIKH HAMIDOU KANE – Sénégal

Dans le contexte mondial et africain, l'expansion de l'Éducation à Distance (EaD) (on compte 20 campus numériques en Afrique francophone avec un objectif de 500 établissements pouvant accueillir 10 millions d'étudiants d'ici 10 ans) et le perfectionnement des leaders éducationnels ou éducatifs (Hallinger et Heck, 1998 ; Supovitz, Sirinides et May, 2010) (l'influence sur un engagement de tout acteur éducatif en situation de prise de décision dans une organisation, se préoccupant de développer ou de stimuler les savoirs) dans cette modalité d'enseignement doivent être perçus pour tous les acteurs de la société comme étant une des stratégies fondamentales pour la promotion et la mise en place des politiques publiques d'éducation et de gestion de ces établissements particulièrement au Sénégal. Dans ce contexte qui compte aujourd'hui sur une université numérique accueillant plus de 50 mil étudiants occupant la seconde place en termes quantitatifs, cette réflexion a pour objectif d'analyser et de proposer un profil de leader éducationnel comme acteur de succès dans l'Enseignement à Distance. Ce qui se note est que les défis rencontrés sont encore majeurs et vont depuis un manque de contenus adaptés ou de qualité, un manque de financements, absence de communication sur les projets d'établissements, des connaissances numériques insuffisantes, manque de volonté politique, problèmes techniques (connexion et communication), coût (E-Learning Survey, septembre 2019) souvent du côté des enseignants, des étudiants ou des dirigeants. Très peu de ces dirigeants accumulent une expérience dans la gestion de l'enseignement à distance avec ses particularités. La plupart provient des universités classiques avec un profil d'enseignants et d'étudiants différents. La méthodologie utilisée dans cette étude se base sur l'observation non participante sur le leadership dans l'EaD. L'étude a eu lieu à l'Université Numérique Cheikh Hamidou Kane du Sénégal (UNCH-K) avec les différents sept directeurs de structures composant l'institution et le recteur durant les 4 années réalisées en leur sein comme stagiaire post-doctorant et ensuite enseignant-chercheur contracté. Durant le stage post-doctoral, on a pu participer comme tuteur et assister à pas mal de réunions administratives de prise de décision. Comparaison était toujours faite avec l'expérience de plus de deux décennies obtenue dans les universités brésiliennes. Le résultat de la recherche révèle que la planification, l'organisation, la direction et le contrôle constituent la condition *sine qua non* pour que ces leaders (directeurs de secteurs, chefs de pôles, responsables de formation) puissent mener à bien leurs fonctions. L'autre question importante pointée par les références bibliographiques, concernent aussi la nécessité de la dynamisation de la culture digitale au niveau des pôles d'enseignement et de recherche. Nos recommandations en tant qu'enseignant-chercheur et personnes active dans la gestion de l'UNCH-K comme responsable d'une filière de Master vont dans le sens de former ces leaders adaptés à la réalité de l'Enseignement à Distance pour combler

*Intervenant

†Auteur correspondant: serigneababacar.ba@unchk.edu.sn

les *gaps* de compétences (Connaissances, Hâbiletés et Attitudes) en élaboration de stratégies innovatrices relatives aux Technologies de l'Information et la Communication (TIC) et la Techno pédagogie outils indispensables pour le bon fonctionnement d'une université numérique.

Bibliographie

Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. Téléchargeable à l'adresse : < <http://dx.doi.org/10.1080/0924345980090203> > .

DOI : 10.1080/0924345980090203

Supovitz, J. A., Sirinides, P., et May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31–56. Téléchargeable à l'adresse : < <http://dx.doi.org/10.1177/1094670509353043> > .

DOI : 10.1177/1094670509353043

Mots-Clés: Leadership, Education à Distance, Gestionnaires éducationnels.

Savoirs disciplinaires et enjeux scientifiques d'une formation en apprentissage

Corinne Baujard * 1

¹ Université de Lille (CIREL EA 4354 –) – Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, 59000 Lille, France, France

Cette communication interroge les savoirs disciplinaires propres aux cursus académiques dans un contexte où la recherche se professionnalise. Comment le travail de recherche mené lors de la rédaction du mémoire est-il vécu par les étudiants en alternance ? Dans le but de recueillir l'expérience des étudiants diplômés dans leur relation à la recherche, plusieurs entretiens ont été menés deux années après leur insertion professionnelle. Trois groupes d'étudiants ont été identifiés. Tout d'abord, un groupe qui possède déjà des compétences recherche dans leur formation universitaire. Puis, un deuxième groupe qui construit ses savoirs disciplinaires selon le contexte professionnel. Enfin, un troisième groupe qui appréhende la recherche avec difficulté. Il apparaît que le rapprochement avec un laboratoire de recherche aide à se doter d'une culture recherche pour intégrer des fonctions d'expertise professionnelle. Pour faciliter au mieux leur autonomie, les alternants évoquent la nécessité de développer des savoirs informels, non formels dans leur cursus universitaire.

Mots-Clés: formation universitaire, pratique professionnelle, étudiants en alternance, savoirs disciplinaires, enjeux scientifiques

*Intervenant

Comment les acteurs adaptent-ils à leurs représentations le dispositif ?

Catherine Boyer * 1,2

¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Université de Lille :

ULR4354, Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales, Université de Lille – France

² Théodile-CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 : EA1764 – France

Dans le monde scolaire actuel en changement (Zaïd, 2019), les dispositifs éducatifs sont de plus en plus nombreux et se présentent comme des alternatives à la forme scolaire (Barrère, 2013). L'évaluation d'un dispositif éducatif ne peut se faire sans prendre en compte les acteurs, leur activité, leur rapport aux savoirs en jeu, les valeurs et les normes véhiculés. Ici nous nous focaliserons sur les activités des enseignants en analysant leurs représentations qui guident les conduites professionnelles avec la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1990, 1994, 2011). Pour Pastré (2012), on peut distinguer deux types d'activités. La première, l'activité productive, ici de l'enseignant, lui permet d'agir dans le cadre du dispositif et de transformer le réel (matériel, social ou symbolique). Cette transformation du réel, transforme également en retour l'enseignant, c'est l'activité constructive. Il s'agira donc de comprendre les différentes transformations que les enseignants opèrent dans les dispositifs, mais aussi à leur propre fonctionnement, selon les activités productives et constructives.

Nous analyserons trois dispositifs (de leur émergence à leurs modalités d'adaptations successives durant deux ans). Le premier est la mise en place dans une école Freinet de la recherche documentaire en cycle 3 par trois enseignants (RD) ; le second un dispositif de création d'un outil numérique pour l'apprentissage de la pensée moral à l'école primaire appelé " les Philous " ; enfin un dispositif institutionnel mis en place dans les collèges en 2017 pour réduire les inégalités scolaires et participer à une meilleure réussite par " Devoirs Faits " (Défa). Au-delà des différences (pédagogie Freinet, outil numérique, institutionnel), le point commun est la collaboration entre les enseignants et les chercheurs (Morissette, Pagoni, Pépin, 2017). Poser le problème de l'évaluation de dispositif, c'est aussi se questionner sur le rôle du chercheur dans cette reconstruction de l'activité des enseignants.

Les 3 collectifs d'acteurs ont les mêmes règles d'action pour installer le dispositif aux spécificités et aux besoins du terrain. Il s'agit d'identifier le moment qui peut convenir dans la temporalité de la classe et des emplois du temps, celui qui est le plus propice (et la durée de sa mise en place pour RD et Philous) ou le moins défavorable (DEFA), le lieu pour mener à bien les tâches demandées. Ainsi, nous observons des tensions entre la mise en place du dispositif idéal et les principes de réalité. C'est la même chose avec les supports matériels nécessaires. Ces activités sont productives. Il y a bien une transformation du réel social (effet du collectif qui se crée), matériel (espace, temps, support), le réel symbolique s'ouvrant progressivement par des questionnements de nature pédagogique et/ou didactique. C'est ensuite avec l'émergence des activités constructives que va prendre forme la prise de conscience des représentations et leur éventuelle évolution souvent par l'intermédiaire des questions des chercheurs.

*Intervenant

Mots-Clés: évaluation, dispositif, représentation, activités, enseignant

Présentation de l'association ARDéCo : témoignages en mots et en images

Catherine Boyer ^{*† 1}, Catherine Gouédard ^{* ‡ 2}

¹ CIREL – Université Lille – France

² Laboratoire C3U Paragraphe – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Université Paris 8,
Vincennes-Saint-Denis – France

L'ARDéCo (Association pour la recherche sur le développement des compétences) a été créée en 2003, à l'initiative d'enseignant.e.s-chercheur.s impliqué.e.s dans des recherches en éducation et formation, soucieux.ses de promouvoir et de soutenir des recherches de qualité, dans le prolongement des travaux impulsés par Gérard Vergnaud dans le champ de la psychologie et de la didactique des mathématiques. L'association a pour but, dans le domaine du développement des compétences dans l'éducation, le travail, la formation professionnelle et la vie quotidienne, de permettre et faciliter les échanges entre professionnels et chercheurs, de diffuser les résultats de leurs travaux, de répondre à des interrogations articulant terrain et recherche, de développer une force de proposition auprès des pouvoirs publics.

Gérard Vergnaud était président d'honneur de l'association jusqu'à sa disparition le 6 juin 2021. L'association porte, depuis sa charte élaborée avec Gérard Vergnaud, des valeurs fortes, et notamment le soutien mutuel, intellectuel et éthique, auquel tous les membres de l'association s'engagent dans l'accomplissement de leurs activités.

Ce symposium autour de l'association ARDéCo sera un moment dédié à des témoignages de personnes proches et membres de l'association, qui ont notamment été engagées dans l'association lors de sa création, ou bien encore qui se sont investies un peu plus tard dans l'association pour contribuer à son développement.

La forme proposée pour ce symposium consiste en des prises de paroles successives, autour de l'histoire de l'association, de l'évolution de ses questionnements, et de la manière dont cette association, à travers des colloques, journées d'études, contrats de recherche et autres actions, s'implique dans des recherches en éducation et en formation en lien avec des questions sociales d'actualité.

Après une partie introductive initiée par les coordinatrices de ce symposium, tour à tour des membres de l'ARDéCo, dont certains fondateurs et piliers de l'association (en particulier, Annick Weil-Barais, présidente d'honneur, et Line-Numa Bocage, présidente de l'association, mais aussi bien d'autres), apporteront chacun des témoignages singuliers. Des travaux d'actualité en cours dans l'association, et en particulier la constitution des archives en mémoire de Gérard Vergnaud, ou encore les perspectives à venir, seront notamment présentés.

*Intervenant

†Auteur correspondant: catherine.boyer@univ-lille.fr

‡Auteur correspondant: catherine.gouedard@univ-paris8.fr

Un diaporama en images, constitué de photographies et d'extraits vidéo, sera également projeté pour se rappeler notamment des moments conviviaux lors des rencontres de l'ARDéCo, en présence de Gérard Vergnaud, qui souhaitait toujours allier le travail et l'amitié dans l'association.

Mots-Clés: Association, Recherche, développement de compétences

Vulgariser sa recherche par la BD pour la rendre plus accessible aux professionnels

Anne-Marie Cloet-Sanchez * ¹, Anne Schoetter-Nozarian * † ¹

¹ Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs – CY Cergy Paris Université – France

La Bande dessinée (BD) est un médium de vulgarisation de recherches scientifiques depuis la parution en 2009, dans la revue JCOM, de la BD intitulée : *Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study* (M. Tatalovic, 2009). À partir de 2012, l'association Stimuli participe à différents colloques pour en montrer l'intérêt. Parallèlement, des partenariats portant sur des projets de recherche sont signés et depuis 2016 -Université de Lorraine-, elle travaille avec des universités pour proposer des formations à la vulgarisation par la BD.

Nous en avons fait l'expérience, en janvier 2022, lors d'une formation intitulée " Bulles de chercheur.e.s " proposée aux doctorants de CY Cergy Paris Université. *Accompagnées par Laurence Bordenave, de l'association, et par Guillaume Boutanox, dessinateur de BD, nous avons pu exprimer par le dessin, les messages écrits et les onomatopées, les problématiques constituant les objets de nos recherches. En quelques vignettes ne dépassant pas la planche, il a fallu tenter de les rendre lisibles et totalement accessibles à tout lecteur, de manière très synthétique et efficace. Après ces trois jours passés avec d'autres doctorants, nous sommes encore surprises du rendu.*

À partir de quelques réalisations, nous proposerons, d'en étudier les effets possibles sur un public non spécialiste. Puis, nous expliquerons en quoi ce passage en Bulles nous a permis d'avancer dans notre propre recherche mais aussi de présenter celle-ci ou d'illustrer le manuscrit et la soutenance de la thèse. Nous dirons comment cette médiation par la création d'une BD a transformé certaines de nos représentations de la recherche scientifique, en premier lieu, de notre propre recherche : 1. Nous avons appris des techniques spécifiques au dessin de la BD, médiations épistémiques et pragmatiques ; 2. Chaque étape -écriture du scénario, synopsis, réalisation de la planche- a été l'occasion de choix et de confrontations au collectif, médiations réflexives et interpersonnelles. Enfin, dans un troisième temps, nous tenterons de partager cet exercice avec les participants.

Mots-Clés: Vulgarisation de recherches scientifiques, Bande dessinée

*Intervenant

†Auteur correspondant: anne.schoetter@wanadoo.fr

Le laboratoire du changement, un outil d'intervention formative fondé sur le principe de la double stimulation. L'exemple d'une recherche conduite avec un service de réanimation d'un hôpital public.

Vincent Grosstephan *† ¹, Lucie Cuvelier * ‡ ², Leïla Boudra * § ³, Adelaïde Nascimento * ¶ ³

¹ ADEF (UR 4671) – Aix Marseille Université (Aix-en-Provence) – France

² CESI – CESI : groupe d'Enseignement Supérieur et de Formation Professionnelle – France

³ Centre de recherche sur le travail et le développement – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] – France

Le laboratoire du changement (LC) (Virkkunen & Newham, 2013 ; Lémonie & Grosstephan, 2021) est une méthodologie d'intervention-formative créée vers la fin des années '90 au sein de l'école finlandaise de la théorie de l'activité (Engeström, 1987). Il vise à soutenir les efforts d'apprentissage de participants d'une organisation professionnelle souhaitant transformer le système d'activité au sein duquel ils agissent. En cela, il dévolue de façon radicale aux acteurs professionnels, l'analyse et la reconceptualisation de leur propre activité de travail.

Dans un premier temps, la méthodologie du LC sera présentée et illustrée par une intervention conduite avec un service de réanimation d'un hôpital public en France, en réponse à une demande portant notamment sur différents problèmes de communication entre les personnels médicaux et paramédicaux. Loin d'être une méthodologie prescriptive, le LC engage les participants dans un cycle d'apprentissage expansif, au cours duquel ils déploient et développent leur agentivité transformative collective. Cet espace de co-construction entre chercheurs et participants permet notamment à ces derniers de s'approprier de nouveaux instruments d'analyse de leur activité dans le but d'en redéfinir un futur désirable. Si ce dispositif méthodologique suppose des ancrages théoriques et un travail de planification solides, il nous invite tout particulièrement à interroger la place des acteurs professionnels dans le dispositif et leur registre de participation.

Pour cela, le LC s'appuie sur deux principes méthodologiques forts, le principe de l'ascension de l'abstrait au concret (Ilyenkov, 1982) et le principe d'agentivité transformative collective par double stimulation (Sannino, 2015). C'est sur ce deuxième principe et sur son importance dans la définition des places respectives des chercheurs-intervenants et des participants au LC, que portera, la seconde partie de notre communication. La double stimulation est un principe vygotskien, explicatif de l'action volontaire par laquelle un individu ou un groupe d'individus peut

*Intervenant

† Auteur correspondant: vincent.GROSSTEPHAN@univ-amu.fr

‡ Auteur correspondant: lcuvelier@cesi.fr

§ Auteur correspondant: leila.boudra@lecnam.net

¶ Auteur correspondant: adelaide.nascimento@lecnam.net

s'extraire d'une situation problématique. Le premier stimulus est constitué d'un conflit de motifs, le second, fourni par l'intervenant ou construit par le sujet, prend la fonction de signe et vient médiatiser les fonctions psychologiques supérieures. Les interventions mobilisant le principe de la double stimulation visent donc à montrer comment des individus mobilisent leur volonté et développent leur pouvoir d'agir par la mobilisation de ressources externes. Nous présenterons ici les actions d'agentivité déployées par les participants aux LC en lien avec les outils mobilisés dans le cadre de la méthode de double stimulation.

Cet exemple illustrera combien l'étude du déploiement de l'agentivité transformative collective par double stimulation constitue un enjeu de connaissances important pour qui prétend vouloir permettre aux acteurs professionnels de transformer le monde dans lequel ils vivent et par là-même se transformer eux-mêmes.

Mots-Clés: laboratoire du changement, double stimulation, agentivité transformative

Les soignants face à la Covid 19 : des pratiques bouleversées

Jeanne Guiet Silvain * ¹

¹ EA4070 – Université Paris Cité – France

Au regard de leur caractère individuel et collectif, les situations vécues par les soignants face à une crise sanitaire exceptionnelle, liée à la pandémie Covid 19, en 2020, s'inscrivent dans le développement d'une perspective multidimensionnelle (insécurités, stress, incertitudes, peurs...(Mauss, 1926). Ce rôle devient majeur pour renforcer la capacité à agir. Notre contribution repose sur une enquête exploratoire sur le rôle des compétences psychosociales à requérir et interroge les processus cognitifs et affectifs mis en œuvre dans l'activité humaine, en fonction de nouvelles rencontres ou de situations différentes, voire inédites (Vergnaud, 1996, 2011 ; Morin, 1982).

Contexte : Cette recherche s'appuie sur la base d'un document décrivant la démarche collaborative, et a été menée avec le soutien de l'Unirès (*Réseau des universités pour l'éducation à la santé*), (Guiet-Silvain J., 2021). Elle s'inscrit dans des interventions au sein de zones communes de responsabilités liées au bien collectif (D'Amour, Sicotte, Lévy, 1999). Les sujets interrogés ont été interviewés en dehors de leur lieu d'exercice, sur la base du volontariat et de leur intérêt pour cette recherche, sur une durée d'un an et demi. **Méthodologie :** Des entretiens semi-directifs, suivant une méthode clinique, ont eu lieu avec huit infirmier(e)s, deux hommes et six femmes, âgés de 38 à 53 ans, exerçant en Ile de France, dont deux en service de réanimation. Ils ont toutes et tous une expérience d'une dizaine d'années au minimum. Les entretiens sont basés sur un guide élaboré par le chercheur. Les questions ont porté sur leur vécu professionnel et personnel relatives à la Covid 19, à partir de différents thèmes : la collaboration interprofessionnelle dans le service, les acteurs impliqués, les sentiments et perception de la situation et le rapport au patient. Les trois dimensions principales sont liées aux situations mettant en jeu l'exposition des soignants à la maladie, à la qualité d'accueil des malades, au stress vécu dans son intensité. Au sein des services de réanimation, les exemples de renforts d'étudiants infirmiers et la déprogrammation des malades, sont ici identifiés comme des exemples saillants des discours recueillis. Les entretiens ont été transcrits manuellement, un retour a été systématiquement effectué, leur anonymat également respecté.

Quelques résultats :

- Ceux liés à la réorganisation de leurs pratiques, questionnant le sens de leur engagement.
- Ceux relatifs aux affects et aux comportements dans des domaines où se joue l'influence des prises de décisions : détérioration de certaines fonctions cognitives (la mémoire, l'attention et l'exécution) dans le rapport subjectif au travail.

*Intervenant

-Ceux relatifs la complexité des processus psychologiques intervenant dans le rapport au métier, à la diversité de l'expérience des individus et à leur participation aux soins.

- Ceux relatifs au manque de cohérence entre experts et novices, accusé par de fortes tensions (manque de pratiques, épuisement professionnel, absence de coordination...)

-Ceux relatifs à ce vécu, leur permettant de sortir de certains schémas de pensée permettant de formaliser les leçons de l'expérience, en les analysant après coup (lors de l'interaction entre le chercheur et le personnel soignant).

Les propos des soignants témoignent d'un épuisement émotionnel, et parfois aussi d'une dépersonnalisation de la relation au patient (indifférence, déshumanisation).

Nos réflexions mettent l'accent sur la crise épistémologique et ses conséquences sur les apprentissages en situation, et de leur approche. Nos résultats et ceux issus de cette production de recherche collaborative, donne l'opportunité de (re)penser les moyens d'agir sur la santé individuelle et collective, au profit de l'éducation à la santé de demain, en faisant appel au collectif, à la solidarité et à la coopération avec les populations. Elle soulève également une réflexion sur la formation des soignants.

Mots-Clés: schème, activité, pandémie, soignants, contextualisation

LA SIMULATION DANS LES ENJEUX DE FORMATION PROFESSIONNELLE INFIRMIERE

Stéphanie Hoyelle-Pierre * ¹

¹ Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs – CY
Cergy Paris Université – France

Dans un contexte d'évolution de la profession infirmière avec l'augmentation des besoins ainsi que la crise du système de santé, l'évolution de la formation initiale des infirmiers doit se faire d'ici 2024.

Actuellement, la formation infirmière comprend 2100 heures d'apprentissage théorique et 2100 heures d'apprentissage clinique(1). Malgré une proportion équivalente entre la formation théorique et la formation en stage, il résulte du rapport IGAS(2) que les stages se transforment la plupart du temps en stage d'observation du fait d'un manque de confiance des professionnels sur la formation des étudiants et d'un manque de temps pour le tutorat et l'accompagnement des étudiants au cours du stage.

La simulation en santé a été introduite en 2014(3) dans les modalités pédagogiques afin remplacer des exercices de situation cliniques par des expériences guidées et interactives. La simulation permettrait d'être un liant facilitateur entre les deux versants de la formation infirmière. Une des premières compétences du métier d'infirmier est l'évaluation d'une situation clinique et l'établissement d'un diagnostic dans le domaine infirmier. Ce processus intellectuel complexe qui permet de structurer et organise les étapes nécessaires pour l'identification du diagnostic de situation d'un patient dans le but de mettre en œuvre des soins appropriés et individualisés pertinents. Notre cerveau, contrairement à ce que pensait Jean Piaget(4), n'est pas aussi logique qu'il pensait. Nous avons deux systèmes de pensées qui se relaient, se complètent et provoquent nos erreurs de jugement qui sont souvent le produit d'heuristique : le système 1 (pensée "automatique" et intuitive, peu fiable, mais très rapide) et le système 2 (pensée réfléchie "logico-mathématique", plus fiable, mais moins rapide) développés par D. Kahnemann(5). Cependant, il existe un moyen court-circuiter la pensée intuitive, grâce à un système d'arbitrage qu'est le système d'inhibition développé par O. Houdé(6). Compte tenu du contexte actuel, manque de tutorat et d'accompagnement des étudiants au cours des stages cliniques, ainsi que les recommandations de favoriser les mises en situation cliniques des étudiants, la simulation permettrait de répondre à ces deux points en même temps, tout en favorisant l'apprentissage de la professionnalisation des étudiants en soins infirmiers. La simulation permet à la fois l'immersion dans un contexte de soins au plus près du patient, mais en sécurité à la fois pour le patient, mais également pour l'étudiant. Mais également dans la construction de la compétence au cours du débriefing, d'une part en mettant en lumière le processus de métacognition des étudiants, qui limitera par la suite les erreurs de jugement, mais également dans la décontextualisation d'une situation spécifique donnée par recontextualisation dans une situation emblématique. La

*Intervenant

simulation se diversifie en santé avec les mannequins haute-fidélité, les jeux sérieux et la réalité virtuelle.

Mots-Clés: simulation/didactique professionnelle/metacognition/heuristiques de jugement

Posture éthique du chercheur auprès des tuteurs et des apprentis lors d'apprentissages accompagnés dans les ateliers de soudure au Burkina Faso

Raphael Koné * ¹

¹ Koné Raphaël – CY Cergy Paris Université, Laboratoire BONHEURS - EA 7517, Ardéco, CY Cergy Paris Université – France

Proposition de contribution

Raphael Koné, professeur d'histoire, docteur en sciences de l'éducation et de la formation, laboratoire BONHEURS - EA 7517, CY Cergy Paris Université

Axe 3 – Les rapports entre formateurs, chercheurs et apprenants.

Titre : Posture éthique du chercheur auprès des tuteurs et des apprentis lors d'apprentissages accompagnés dans les ateliers de soudure au Burkina Faso

Résumé :

À la suite de notre thèse, pour ce colloque, notre proposition portera sur la posture éthique du chercheur auprès des tuteurs et des apprentis dans les ateliers de soudure au Burkina Faso.

Dans l'atelier, le tuteur est à la fois le patron, l'accompagnateur et l'éducateur. De par son statut, il a une fonction de manager, d'encadrant et de formateur. Il transmet des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Il forme au métier et ajuste sa pratique en fonction des apprentis et des situations. Pendant la formation, l'apprenti observe, veille et écoute. Il cherche à comprendre. Au fil du temps, il acquiert des compétences (Pastré, 1999) et développe des habiletés techniques (Raphaël Koné, 2022).

Ici, les apprentissages se font au fur et à mesure. Le travail et la formation se combinent. C'est un couple dynamique. Jérôme M'biatong (2010) parle d'apprentissage "*chemin faisant*". L'organisation de l'activité influe sur les apprentissages et inversement. C'est un processus complexe dans lequel rien n'est écrit à l'avance. Selon Samurçay et Rabardel (2004), l'activité productive et l'activité constructive se complètent. Elles se conjuguent ensemble.

*Intervenant

Le soudeur est un artisan polyvalent. Son domaine de compétence couvre plusieurs domaines de la vie quotidienne. Il a un rôle social bien affirmé au sein de la communauté au travers de menus travaux. Cependant, l'essentiel de son activité porte sur les accessoires du bâti et de la construction.

Les formateurs dans les ateliers qui évoluent dans des cadres non formels sont pour la plupart non scolarisés. Peu d'entre eux maîtrisent la lecture et l'écriture. Cependant, ils sont des formateurs aguerris. Ils alternent médiation didactique (Numa-Bocage, 2007) et adaptation pédagogique (Raphaël Koné, 2022) selon les besoins des apprentis.

Afin de comprendre comment se passe la transmission des savoirs, nous nous sommes appuyés sur une approche ethno-méthodologique (Coulon, 2014) dans le cadre de notre recherche doctorale (2018-2022), pour mener nos recherches aux côtés de six tuteurs et de vingt apprentis dans six ateliers différents. Nous avons observé les stratégies et les leviers des tuteurs pour comprendre les procédés didactiques et pédagogiques mises en place lors de la formation des apprentis. Nous avons opté pour l'observation sur le terrain, car cette démarche nous permet d'observer, de voir, de sentir de vivre avec les acteurs et d'analyser l'activité dans l'optique d'une meilleure compréhension.

Dès lors, la présence du chercheur sur le terrain va engendrer des questions éthiques. Il se fait négociateur. Tel un caméléon, il prend la couleur locale. Il conjugue en permanence discrétion et adaptation. Il tient compte des interactions entre les acteurs dans les ateliers, des pratiques professionnelles et des traditions qu'il découvre.

Mots clés : éthique, tuteurs, apprentis, chercheur, apprentissage, négociation, médiation.

Mots-Clés: Éthique, tuteurs, apprentis, chercheur, apprentissage, négociation, médiation.

Recherche-action en éducation dans un contrat Cifre en entreprise : construire la recherche avec et contribuer à améliorer les programmes d'accompagnement de la Fondation

Carine Mira * 1,2

¹ Laboratoire Bonheurs, Université de Cergy – Line Numa-Bocage : Directrice thèse éducation – France

² Laboratoire CoActis Université Jean Monnet St Etienne – Gaëlle Dechamp : Directrice de thèse – France

La communication ici présentée s'inscrit dans le contexte d'un doctorat mené dans le cadre d'un contrat Cifre(1) de recherche-action et vise à revenir sur les liens entre la chercheuse, les membres de l'entreprise et les enquêtés. Dans ce type de contrat, les chercheurs travaillent pour l'entreprise pour des sujets proches de ceux de l'enquête de doctorat. L'objet de recherche portant sur les dispositifs d'accompagnement à l'orientation en territoire d'éducation prioritaire, a été construit en collaboration (Delalande & Dupont, 2020) par la doctorante, l'entreprise et les directrices de recherche, puis validé par l'Université et enfin par l'État. Les membres de l'entreprise sont considérés comme des parties prenantes de la construction de l'objet de recherche mais aussi comme des objets de l'étude de recherche : leurs pratiques sont observées, dans une perspective de recherche-action (Catroux, 2002). Les enquêtés sont les " collègues " comme les jeunes accompagnés et leurs encadrants (Guillaume & Pochic, 2011). Être chercheuse Cifre confère une certaine légitimité à l'entreprise, notamment dans des sujets d'éducation en relation avec le secteur public, parfois craintif de l'implication croissante du privé dans l'éducation, créant la possibilité d'une forte instrumentalisation. Dans ce contexte, comment se positionne la chercheuse ? Quels sont les enjeux du positionnement vis-à-vis des autres parties prenantes ? Quels sont les effets sur la recherche-action produite ? Au vu des positionnements et des identités professionnelles des parties prenantes (Fray & Picouveau, 2010), on se questionne sur les biais induits par la collaboration autour du projet de recherche comme sur la posture scientifique à tenir par la chercheuse.

Pour répondre à ces questions, j'utilise une méthode ethnographique basée sur les carnets de terrain pour décrire la recherche-action menée durant le contrat Cifre. Deux phases se distinguent : la mise en place du contrat (co-construction de l'objet de recherche) puis les trois années de recherche-action (Catroux, 2002). J'analyse ces moments en questionnant les identités professionnelles des différentes parties prenantes et tout particulièrement le positionnement de la chercheuse en contrat Cifre entre subordination et libertés (Perrin-Joly, 2010) : instrumentalisée tout en étant seule " garante " de la qualité de la recherche-action, il s'agit de " tenir le cap épistémologique " (Foli & Dulaurans, 2013). J'aborde finalement la question de scientificité permise par ce type de contrat : à mi-chemin entre la question de la co-recherche et de ses implications sur le travail (Delalande et Dupont, 2020 ; Albert-Cromarias, 2018) et celle des atouts pour la recherche d'une présence sur le long terme (Arborio, 2007).

*Intervenant

(1) Le contrat Cifre est une convention de recherche tissée entre une Université, une entreprise et l'État (ANRT) qui vient subventionner la recherche.

Mots-Clés: Positionnement, recherche, action, instrumentalisation, doctorat

Jeux et apprentissages dans une école inclusive

Line Numa-Bocage * ¹

¹ CY Cergy Paris Université – Laboratoire BONHEURS - EA 7517 – France

Discutant : Raphaël Koné

Résumé du sujet du symposium

Le jeu est souvent associé au plaisir et depuis quelques années, la fonction d'apprentissage qui peut y être associée invite à le prendre en compte dans les apprentissages scolaires. Cependant, on relève un habillage ludique plus qu'une véritable mise en exergue de la fonction développementale du jeu. Ce symposium vise à replacer le curseur sur la fonction d'apprentissage du jeu (Winnicott) et à souligner sa portée dans l'école, que ce soit à la maternelle (communication de Sylvie Bofferding), au collège (communication de Line Numa-Bocage) ou au lycée (Roselyne Griffon). Cette fonction d'apprentissage non prise en compte entraîne des tensions entre les attentes des enseignants et l'attention des élèves lors des enseignements qui se fondent sur le jeu lorsque les contraintes institutionnelles (la réforme du baccalauréat, la formation insuffisante sur le développement de l'enfant des enseignants, le manque de temps de concertation) viennent s'imposer aux dynamiques interactionnelles provoquées par l'utilisation du jeu dans les apprentissages.

Ceci questionne tout autant les collectifs sur le terrain scolaire, mais également les attentes institutionnelles vis à vis du développement des élèves. Ce symposium discutera les moyens d'action alors disponible pour les enseignants au plus près des élèves et de leur famille. De nouvelles collaborations sont ainsi envisagées avec les équipes de recherche qui répondent dans une approche psychodidactique aux préoccupations des enseignants et à leurs sollicitations d'accompagnement.

Mots-Clés: Enseignement et école inclusive, jeux vidéo, jeux de plateau, conceptualisation dans l'action, programmes scolaires, Baccalauréat, développement de l'élève, ap, apprentissage et bien, être

*Intervenant

Le codesign comme approche pédagogique innovante en atelier de projet

Hela Oueslati * ¹

¹ Institut supérieur des arts et métiers de Kairouan – Tunisie

Le design est généralement considéré comme un domaine faisant le lien entre l'art et la technique. Son approche est associée à une pensée " humaniste " car elle prend en compte l'humain au centre de son processus. Cependant enseigner le design dans l'enseignement supérieur sollicite les enseignants à conduire les étudiants vers un milieu professionnel hétérogène dans un processus créatif qui investit d'autres disciplines connexes. Les enseignants doivent ainsi porter une attention soutenue aux évolutions de la société, de la discipline, de l'écosystème professionnel et des évolutions des parcours de la formation elle-même. L'atelier, en tant que simulation de la pratique professionnelle, se présente comme un élément structurant des dispositifs pédagogiques et didactiques du design, du fait qu'il est basé sur un apprentissage par-le-faire, dans une approche par le projet. Se basant essentiellement sur la méthode de la critique, cette démarche est fondée typiquement sur les échanges entre enseignants et étudiants, dont l'objectif est d'apprendre le processus de conception, où l'enseignant est supposé transmettre son expérience et son savoir-faire. Les apprentissages dépendent, dans ce cas, des capacités pédagogiques de l'enseignant en tant qu'expert pour apporter ses savoirs professionnels et ses perceptions théoriques en design. En revanche, celui-ci se trouve face au défi d'extériorisation de ses connaissances et de son expertise dans ce domaine. À cet égard, les ateliers de projet en design font face, constamment, à des enjeux d'innovation pédagogique. Dans cet article, nous proposons comme stratégie pédagogique innovante le codesign actif qui se positionne à l'opposé de l'approche traditionnelle basée sur la critique des projets. Il s'agit d'un processus de design collaboratif qui exige une collaboration mutuelle, dans laquelle un groupe travaille ensemble, simultanément, pour atteindre un objectif commun. Cette stratégie de formation nous l'avons appliquée, à " l'atelier de spécialité " destiné aux étudiants de la deuxième année en design espace de la licence appliquée, dans le cadre du deuxième semestre de l'année universitaire 2022/2023. Cet atelier se présente sous forme de travaux dirigés d'une durée de huit heures hebdomadaires. Son objectif général est d'amener l'étudiant dans le cadre d'un projet, à développer ses capacités d'observation et de compréhension de l'espace architectural intérieur. Nous aspirons, dans cet article à étudier l'apport de cette démarche pédagogique et ses caractéristiques, tel qu'ils ont été perçus par les étudiants, en comparaison avec la critique traditionnelle (méthode déjà abordée au niveau du premier semestre). Des éléments cruciaux émergents tels que les nouveaux rôles de l'enseignant qui changent en fonction de la situation, le ressenti des étudiants et la contribution des participants dans le processus de design.

Mots-Clés: codesign, pédagogie, innovation, atelier de projet

*Intervenant

Le bien-être et la prise en considération d'élèves, personnels scolaires et allié.e.s, face au développement d'environnements numériques d'apprentissage et de dispositifs techno-pédagogiques

David Risse *¹, Chloé Vigneau *

, Yves David Zarka *

, Marie-Cécile André *

, Olivier Ménard *

, Hanène Stambouli *

¹ RRSPQ – Canada

Assistant à une certaine marchandisation de l'école et observant une certaine quantification de l'évaluation des référentiels de compétences de formation des enseignant.e.s (quantification guettant l'enseignement de l'informatique et de la création de jeux vidéos), nous proposons une table ronde - en format symposium intersectoriel - qui réunira et conjuguera les savoirs de professionnel.le.s de l'intervention et de la médiation scolaires, ainsi que des professionnel.le.s de recherche en éducation et pédagogie. Cette rencontre contribuera en effet à soumettre à la discussion critique des enjeux communs à ces mondes professionnels, notamment en ce qui a trait au bien-être et à la prise en considération des besoins des élèves et des personnels scolaires, au regard d'allié.e.s (décideur.e.s et chercheur.e.s notamment) face au développement d'environnements numériques d'apprentissage et de dispositifs technopédagogiques, particulièrement depuis la pandémie de Covid-19. Elle viendra soutenir le développement de passerelles de rapprochement entre ces expertises terrain-recherche, entre savoirs expérientiels et connaissances scientifiques; expertises considérées alors à égalité de leur intelligence et à hauteur humaine. Ainsi l'accélération du partage et de la diffusion de connaissances et de compétences de formation d'enseignant.e.s, dans les milieux d'enseignement technologique et technique notamment, pose certaines questions tant chez les professionnel.le.s de l'intervention que de celles et ceux de la recherche. Les décideurs-euses derrière ces professionnel.le.s sont aussi aux prises avec les effets des structures sur les élèves et les personnels scolaires, ainsi que les impacts

*Intervenant

sur le bien-être et la santé de l'ensemble des acteurs-trices des écoles de la performance scolaire. Co-constructivement, nous serons amenés à questionner l'adoption quasi-systématique d'injonctions sociétales à l'autonomisation et à l'émancipation scolaires et sociales. Plutôt que de déplorer vainement le manque d'effort et la démotivation scolaire des un.e.s et des autres, nous chercherons ensemble aux meilleurs leviers et bonnes pratiques (best practices) pour mieux intégrer - et traiter de façon plus équitable - l'ensemble des personnels et élèves, pour sensibiliser et agir auprès de tou.te.s, pour détecter plus précocement et pour prévenir plus efficacement le décrochage scolaire. Nous profiterons des croisements de ces regards disciplinaires et professionnels pour dégager certaines recommandations de recherche et d'action ciblées favorisant le rattachement scolaire: par une discussion finale portant sur les compétences interpersonnelles et pré-professionnelles gagnées dans la création et la pratique de jeux vidéo et les usages possibles du numérique dans certains apprentissages fondamentaux. À partir de résultats probants tirés d'initiatives numériques convergeant vers l'inclusion scolaire de jeunes retrouvant du plaisir et de la motivation à l'école par ces dispositifs, il s'agira de voir ensemble aux enjeux du dépassement de la seule réussite et des résultats scolaires chez l'élève, à ceux de la contribution d'enseignant.e.s et de personnels scolaires à davantage d'évaluations des bienfaits de l'éducation par l'apprentissage personnel et l'engagement social; aux enjeux du réengagement scolaire d'élèves par la motivation de pairs-gamers et personnels-décideur.e.s allié.e.s de la valorisation et de la reconnaissance de ces compétences et apprentissages.

Mots-Clés: référentiels de formation, médiations scolaires, dispositifs techno, pédagogiques, savoirs expérientiels, autonomisation et émancipation scolaires, pair.e.s et allié.e.s

Entre résilience générale et santé globale en formation scolaire à distance, les stratégies de lutte d'acteurs du réseau-école face aux structures institutionnelles

David Risse * ¹

¹ RRSPQ – Canada

Animé par une résilience admirable et une adaptabilité circonstancielle sans pareille, dans un contexte pandémique d'urgence et de crise, le milieu de l'éducation a fait un grand saut numérique. Poussé par des impératifs sanitaires et logistiques, il a opéré un virage sans précédent qui a nécessité l'instauration d'une nouvelle hygiène d'étude et de travail. Tant les formateurs-trices que les apprenant.e.s à distance se sont retrouvé.e.s aux premières loges de conséquences d'un travail plus numérique que jamais, loin des espaces traditionnels. Au-delà du stress de ces changements structurels, des préoccupations émergent quant au bien-être et à la santé globale des acteurs-réseaux de l'école: cela tant chez les personnels scolaires en formation à distance que dans d'autres secteurs de travail. Ainsi des questions générales autour de la santé globale en formation à distance méritent d'être posées: dans quelle mesure les temps d'écran et les nouvelles configurations des rapports sociaux, la réorganisation et la recomposition du travail, affectent-ils la santé globale des apprenant.e.s et des enseignant.e.s? Comment mieux préserver un équilibre entre les vies professionnelle et privée dans cet espace multifonctionnel qu'est devenue la maison? Quels sont les effets et les incidences d'inégalités numériques sur la santé des acteurs de l'école? Et déjà comment le sens que la personne donne à ses tâches est-il influencé par ce passage du travail à distance? Ces questions ont d'autant plus de poids et de portée que les enjeux individuels et collectifs de la déconnexion dans un monde du travail hybride appellent une réflexion critique sur les relations entre les personnes et les institutions scolaires, et sur les stratégies de résilience déployées. Des analyses de contenus de discours de personnes concernées face à certaines réalités et problématiques vécues, ainsi que des analyses critiques des relations de pouvoir qui les assujettissent, rappellent l'urgence d'une critique biopolitique de la liberté et de la résilience du sujet scolaire, que de l'institution scolaire (parfois uniformisante et simplificatrice, qui ne tient pas toujours assez et bien compte des spécificités situationnelles), en écho à la critique post-foucauldienne d'une certaine "police des conduites" (Monod, 1997) au travail comme à l'école. S'imposent en effet une réflexion critique et épistémologique sur une certaine gestion scolaire générale, mécaniste et stricte à l'école, ainsi que sur le traitement adapté et approprié à des cas existants de harcèlement et d'intimidation scolaires (pour ceux qui sont rapportés et signalés); sans compter les autres et nouvelles formes 2.0 de violence scolaire (violences accélérant le décrochage de l'école), par-delà le cyberharcèlement. À partir de cette réflexion éthique sur ces analyses et études de cas (dans la littérature française et québécoise en sciences humaines, sociales et de l'éducation). il s'agira de repenser la résilience au regard de cette tension entre général et particulier à l'école, entre généralisme et clientélisme, entre gestion arbitraire de l'école

*Intervenant

et service scolaire adapté, entre idéologie gestionnaire des un.e.s et prise en considération des autres dans la formation à distance et l'amélioration des relations entre personnes et institutions. Nous verrons enfin si "faire résilience", c'est faire "preuve" de résilience, si c'est "augmenter" ou "acter" sa capacité de résilience (notamment à partir des travaux de Marie Anaut, 2008 et de Joelle Lighezzolo et Claude de Tychev, 2004).

Mots-Clés: résilience individuelle et collective, santé globale en formation à distance, théorie de l'acteur, réseau, école, biopolitique de l'école, insoumission et indiscipline

La formation à la diversité dans les métiers de l'enseignement : quelle place faite à la justice sociale et comment l'aborder ?

Rachel Solomon Tsehaye * ¹

¹ Université de Fribourg – Suisse

Dans la formation des enseignants ordinaires comme spécialisés, en France comme en Suisse, une place est faite au développement des compétences interculturelles dans les curricula. En fonction des contextes universitaires locaux, ce pan de la formation revêt diverses appellations : tantôt " éducation / communication / sensibilisation interculturelle ou multiculturelle ", tantôt " gestion de classe en contextes hétérogènes " ou " diversité culturelle " des élèves dits " allophones, migrants, ou primo-arrivants " etc.

Dans un premier temps, la communication visera à comprendre comment ces désignations tendent à réduire la culture à une langue et/ou à une nation et à empêcher de voir la diversité interne au groupe et à l'individu. Cette démarche compréhensive s'opérera par la déconstruction du concept de " culture " (Jullien, 2012). Entrevoir la polysémie de cette notion rendra possible de mettre à jour les mécanismes d'attribution qui tendent à expliquer les inégalités sociales par les différences culturelles, à les confondre, à effacer le processus de production et de maintien des inégalités par une hyperfocalisation sur les différences culturelles, finalement à empêcher de penser les inégalités comme intersectionnelles et structurelles.

Ces enjeux de pouvoir mis à jour, il s'agira dans un second temps de réfléchir à un cadre d'analyse théorique à même de les thématiser au sein des formations au métier de l'enseignement. Un double cadre d'analyse sera proposé, lequel associe la théorie du " système-monde " (Wallerstein, 1990) à la théorie de la " colonialité " (Castro-Gomez, 2000 ; Escobar et Restrepo, 2009). Le deuxième objectif visé dans cette contribution est donc de démontrer en quoi ce cadre d'analyse combiné peut offrir un cadre propice à l'approfondissement de la compréhension de l'imbrication complexe des inégalités, sur lequel repose l'ordre moderne marchand, en entrevoyant sa logique intrinsèquement coloniale.

Pour conclure, la communication invitera à réfléchir à la position d'allié-e liminal-e (Washington et Evans, 1991), dans la mesure où elle peut servir de levier d'égalisation des conditions d'existence et d'*empowerment*, aussi bien au niveau scolaire qu'universitaire. Ce paradigme pourrait s'avérer utile à la réflexion de toutes les personnes agissant dans les métiers de l'enseignement, qui s'interrogent sur leur responsabilité sociale dans l'accompagnement du développement des sujets, ont l'intention de donner à voir la " nature sociale du savoir " (Rikfin, 2012), afin de stimuler leur réflexion et d'accroître leur assurance, indispensable pour s'emparer des questions vives à l'école et pouvoir mettre en place des pratiques restauratrices de justice sociale.

*Intervenant

Bibliographie

Castro-Gómez, S. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas.

Escobar, A., Restrepo, E. (2009). " Anthropologies hégémoniques et colonialité ", *Cahiers des Amériques latines*, no 62, p.83-95.

Jullien, F. (2012). L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité. *Pratiques*, 253.

Rifkin, J. (2012). *La troisième révolution industrielle. Comment le pouvoir latéral va transformer l'énergie, l'économie et le monde*. Paris, France. Les liens qui libèrent.

Wallerstein, I. (1990). L'Occident, le capitalisme et le système-monde moderne. *Sociologie et sociétés*, 22(1), 15-52.

Washington J., Evans N. J., (1991). " Becoming an ally ", in EVANS Nancy J., WALL Vernon A. (dir.), *Beyond tolerance: gays, lesbians, and bisexuals on campus*, Alexandria, VA, American College Personnel Association. pp. 195-204.

Mots-Clés: diversité, culture, justice sociale, modernité, colonialité, enseignement

Liste des participants

- Agnellini Raphaël
- Arneton Mélissa
- Blat Muriel
- Caudal Zélinda
- Chaullet Monique
- Courbon Laurent
- Cuvelier Lucie
- Dubal Stephanie
- Facon Cédric
- Frédérique Beaulieu
- Holgado Otilia
- Kerveillant Maëlle
- Lopes Redon ValÉria
- Merri Maryvonne
- Moreau Cédric
- Oueslati Hela
- Perriollat Annick
- Pierrisnard Christine
- Schoetter-Nozarian Anne
- Solomon Tsehaye Rachel
- Tommy Collin-Vallée
- Wilgus Anne Gay
- Zarka Yves

MAISON DES CHERCHEURS



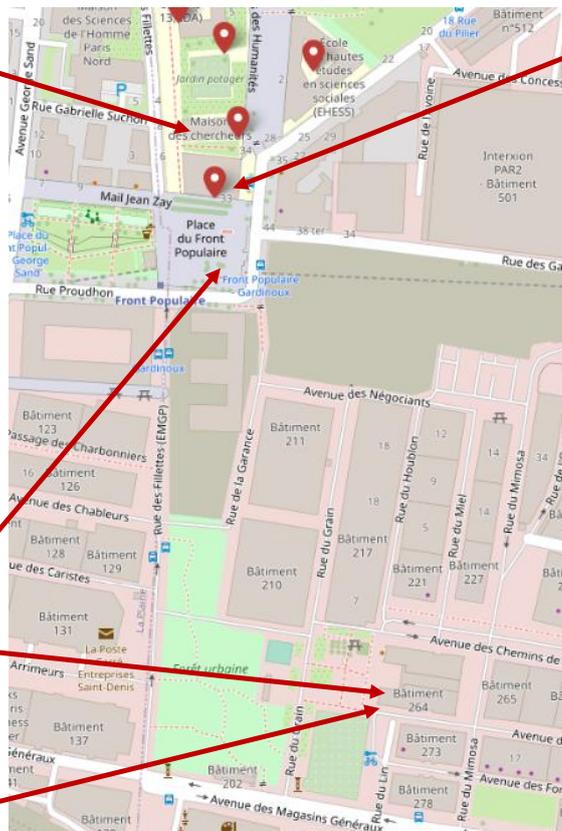
Entrée principale : 3 cours des Humanités, 93322 Aubervilliers cedex
Entrée secondaire (de nuit) : 4 rue des Fillettes, Aubervilliers

- En train** RER B, gare de La Plaine - Stade de France (puis bus n°139 et 239); RER E, gare Rosa-Parks (puis bus n°239)
- En tram** Ligne 3B, station Porte de la Chapelle (puis métro 12)
- En bus** Lignes de bus n°139, 239 et 512 (arrêt Front Populaire - Gardinoux)
- En métro** Ligne de métro n°12, station Front Populaire



Restaurant Sèsou, dîner de Gala

Parking gratuit 3h
Entrée devant restaurant



CENTRE DE COLLOQUES



Entrée principale : Place du Front populaire, 93322 Aubervilliers cedex



© Vincent Bourdon
Le Centre de colloques vu de la place du Front populaire

Avec la Maison des Chercheurs derrière

Liste des sponsors



ARDÉCO

L'association Ardéco a été créée en 2003, à l'initiative d'enseignants-chercheurs impliqués dans des recherches en éducation et formation, soucieux de promouvoir et de soutenir des recherches de qualité, dans le prolongement des travaux impulsés par Gérard Vergnaud.



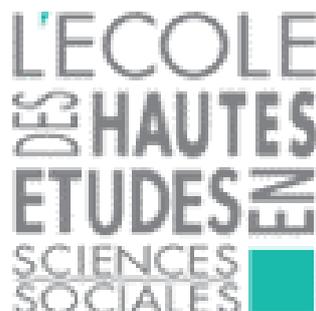
Laboratoire Bonheurs

Peut-on apprendre par le bonheur ? Voici le sujet central d'investigation du laboratoire à travers l'ensemble des dimensions de la notion de "bonheur" pour les individus dans leur contexte social : bien-être matériel, spatial, relationnel perspectives d'émancipation, « pouvoir d'agir » dans les organisations, institutions et sociétés.



CY Cergy Paris Université

CY Cergy Paris Université s'inscrit sur la carte des formations d'excellence et de la recherche de haut niveau en France et à l'international. Elle propose un collège universitaire des premiers cycles (CY Sup) et quatre graduate schools (CY Tech, CY Arts et Humanités, CY Education, CY Droit et Science politique).



EHESS

L'École des hautes études en sciences sociales produit et transmet des savoirs sur les sociétés

GEEMPA (Groupe d'Études sur l'Éducation, la Méthodologie de la Recherche et l'Action)

Le GEEMPA est une organisation non gouvernementale affiliée à une communauté scientifique internationale. Basé au Brésil, ce groupe d'études offre des conditions, pour réaliser, de façon cohérente et consistante, des adaptations théoriques articulées avec la pratique, marquées par des fondements ontologiques, épistémologiques et pédagogiques



Lab School Network

Le Lab School Network (LSN) est un réseau d'acteurs d'horizons différents, de citoyens impliqués dans le renouveau éducatif.