



# Rencontre internationale des LéA

Mai 2022



# Informations pratiques



Pour se connecter au Wifi :  
choisir le réseau "invites"

Login : z499118

Mot de passe : 3bEw7rqs

Les outils du réseau :



#reseauLéA

 @lea\_ife

 lea-ife

N°	Académie	LéA	Page
7	Bordeaux	Collège Daniel Argote - Orthez	10
10	Créteil	Lycée innovant Germaine Tillion - Le Bourget (93)	11
14	Versailles	REP+ Delaunay Grigny 91	
21	Lyon	École Jules Ferry Villeurbanne	13
23	Aix-Marseille	Collège de Fontreyne	16
68	Nancy-Metz	Sur les traces des apprentissages scolaires. Apports du numérique en traces écrites (LéA TEC NUM)	18
81	Créteil	Le Corbusier Aubervilliers	20
84	Bordeaux	Bordeaux Sud (Achile)	23
85	Rennes	Circonscription ASH 35 1d ESMS	25
86	Créteil	Classes coopératives du Lycée Jacques Feyder (93)	27
87	Lyon	Réseau ELiAN Confluence – Territoire Lyon-Loire	
88	Créteil et Versailles	2TEM Réseau d'écoles de Champigny (94) et Beynes (78)	30
89	Rennes	Ecoles maternelles REP+ des Hautes Ourmes - Rennes	34
90	Lyon	QSV Collège Louis Aragon Mably	37
91	Nice	REP+ Maurice Jaubert Nice Ariane	40
92	Dijon	Collège Jean Rostand- Quetigny	43
93	Créteil	Collège-Lycée Pleine Commune	45
94	Nancy-Metz	Lycées professionnels dans l'académie Nancy-Metz (LéA PRO)	47

N°	Académie	LéA	Page
95	Lyon	DuAL du Cycle 3 au Lycée	49
96	Lyon	Réseau LAiR — Loire Ain Rhône	51
97	Lyon	REP+ Henri Barbusse et cité éducative vaudaise	53
98	Paris	Collège Pailleron Paris	55
99	Nancy-Metz	Ecole Jean Jaurès et collège Guynemer Nancy - Grand Est	57
100	Rennes; Aix-Marseille/Nice	Réseau Écoles Armorique Méditerranée	62
101	Nantes	Réseau écoles-collèges Maine et Loire	64
102	Grenoble	Réseau de l'école à l'université - Grenoble et Annecy	66
103	Aix-Marseille	Réseau CAPture en lycées professionnels - Aix-Marseille	68
104	Besançon	Circonscriptions Besançon 2 et 3 - Collèges	70
105	Toulouse	4e et 5e circonscriptions primaire - Collège Rosa Parks, Toulouse	
106	Dijon	Lycée H. Parriat - Montceau-les-Mines	72
107	Grenoble	Réseau des écoles de Savoie	74
108	Aix-Marseille	Ecole du Domaine du Possible - Arles	76
109	Reims	Circonscriptions de la Marne	78
A01	Agriculture (Toulouse)	Lycée Professionnel Agricole Flamarens – Lavaur	83
A02	Agriculture (Toulouse)	Handi@ccess Scolagri - Réseau d'établissements agricoles	85
A03	Agriculture (AuRA)	ENILVEA - LGTA La Roche Sur Foron	
A04	Agriculture (Occitanie)	Réseau de lycées et de centres de formation agricoles - Perpignan - Roussillon	89



# Programme

*Mardi 17 mai de 13h 30 à 17h*

13h30 : **Accueil autour d'un café** - Salon

14h00 : **Atelier "S'outiller pour enquêter sur la valeur de notre LÉA"** – Salle de conférence

Les travaux conduits dans l'atelier seront introduits et mis en perspective par [Lucie Mottier Lopez](#), Professeure à l'Université de Genève, à partir des questions suivantes :

- Quelle est la valeur de notre LÉA ?
- Comment notre LÉA s'y prend-il pour repérer la valeur de ce qu'il fait et de ce qu'il produit ?
- Comment formaliser cette valeur pour la partager au sein du réseau et au-delà ?

14h30 : **Travaux menés en parallèle**. Plusieurs outils en construction seront proposés et mis au travail dans le contexte des LÉA.

16h30 : **Partage des travaux réalisés** dans les différents ateliers.

## Sens et valeur des projets conduits dans les recherches collaboratives

*La question de l'évaluation des recherches collaboratives en éducation constitue un enjeu important pour les différents partenaires de ces recherches, pour les institutions qui les soutiennent et pour les communautés scientifiques et éducatives auxquelles ils appartiennent.*

*La Rencontre Internationale des LÉA de mai 2022 vise à mieux comprendre les modalités d'évaluation de ces recherches dans le contexte du réseau des LÉA.*

*Attribuer une valeur est toujours une prise de risque, mais c'est aussi une façon de construire du sens, de négocier des significations. Repérer et attribuer une valeur aux projets et à leurs produits peut ainsi participer du processus même de la recherche collaborative. Cela peut aussi contribuer à légitimer les travaux conduits.*

Mottier Lopez, L. (2020). Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes : quels rapports avec les visées heuristique et praxéologique ? Questions Vives,33.

<https://doi.org/10.4000/questionsvives.4804>



# Programme

*Mercredi 18 mai de 9h 30 à 16h30*



[Télécharger le programme](#)

9h00 : **Accueil autour d'un café** - Salon

9h30 : **Ouverture officielle de la journée** – Salle de conférence

10h00 : **Conférence**

**"Repérer, coconstruire, reconnaître la valeur d'une recherche collaborative : enjeux de régulation pour les LÉA et pour le Réseau des LÉA"**

Par [Lucie Mottier Lopez](#), Professeure à l'Université de Genève.

11h00 : **Pause - échanges.**

11h15 : **Session 1 de communications scientifiques des LÉA** sur leurs travaux ou sur la thématique de la journée.



[Voir en ligne la répartition des LÉA en Session 1](#)

12h15 : **Buffet** - Salon.

13h15 : **Forum**

présentation des travaux et des ressources des LÉA  
Posters et démonstrations.



[Voir les posters en ligne](#)

14h15 : **Session 2 de communications scientifiques des LÉA** sur leurs travaux ou sur la thématique de la journée

15h15 : **Pause - échanges.**

15h30 : **Regard transversal sur les deux sessions de communications scientifiques des LÉA : constats et pistes de réflexion.**

Par [Isabelle Nizet](#), Université de Sherbrooke



[Voir en ligne la répartition des LÉA en Session 2](#)

16h15 :



**Evaloustation de la Rencontre,**  
Par **Louste**, clowne témoin.



12<sup>ÈME</sup> RENCONTRE INTERNATIONALE DES LÉA

17 - 18 mai 2022

Sens et valeur des projets conduits dans les LÉA

+ d'infos sur : <http://ife.ens-lyon.fr/lea>



Voir les résumés en ligne

## Session 1 de communication des LÉA 11h15 / 12h15

### Communications sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LÉA"

#### **Salle de Conférence – Animation Carole Le Henaff**

**11h 15 - LÉA Écoles-Collèges Terres de Lorraine :** *Donner du sens à notre recherche en construisant nos collaborations*

**11h 35 - LÉA 2TEM Réseau d'écoles de Champigny (94) et Beynes (78) :** *La recherche collaborative comme dispositif de formation*

**11h 55 - LÉA Circonscriptions des écoles de la Marne et de la Seine Maritime :** *Valeur et sens au sein d'un jeune LÉA*

#### **Salle D8-003 – Animation Samia Aknouche**

**11h 15 - LÉA École immersion Jean Jaurès et collège Guynemer Nancy-Grand Est :** *Translanguaging en école d'immersion : Expérimentation avec un album de jeunesse en deux langues*

**11h 35 - LÉA Collège de Fontreigne :** *Recherche participative et affordances des mondes virtuels : des vecteurs de résilience des valeurs dominées dans la professionnalité enseignante en SEGPA*

**11h 55 - LÉA Jules Ferry :** *Passeurs, chercheurs : quel-s rôle-s pour les enfants-élèves dans les recherches co-laboratives ?*

#### **Salle D8-006 – Animation Régis Guyon**

**11h 15 - LÉA REP+ Maurice Jaubert Nice Ariane :** *Comment la recherche collaborative développée dans le cadre du LÉA REP+ Maurice Jaubert Nice Ariane a permis de formaliser et renforce le projet initial des Classes Inter-Degrés au cycle 3 : Une histoire à quatre voix*

**11h 35 - LÉA Réseau Écoles Armorique Méditerranée :** *Donner à voir et à comprendre des pratiques d'une démarche d'enseignement-apprentissage : un travail de documentation coopératif.*

**11h 55 - LÉA MedHAs Plaine Commune :** *Circuler entre les savoirs sociaux et les savoirs scolaires en histoire: quels liens entre médiation scientifique et apprentissages scolaires? Présentation des travaux du LÉA Plaine-Commune autour de l'exposition "La vie HLM" (Aubervilliers-93).*

### Communications sur les travaux des LÉA

#### **Salle LIPÉN - Salle multimodale - Animation Edwige Coureau et Jean-Luc Martinez**

**11h 15 - LÉA ENILVEA :** *Dispositif d'élaboration de l'expérience professionnelle en formation, BTS STA.*

**11h 35 – (En visio) LÉA Classes coopératives lycée Feyder (93) :** *Le travail en groupe : point d'étape des travaux de recherches du LÉA Feyder des classes coopératives*

**11h 55 - LÉA Réseau ELiAN Confluence – Territoire Lyon-Loire :** *En attente du titre*



12<sup>ÈME</sup> RENCONTRE INTERNATIONALE DES LÉA

17 - 18 mai 2022

Sens et valeur des projets conduits dans les LÉA

+ d'infos sur : <http://ife.ens-lyon.fr/lea>



## Session 2 de communication des LÉA 14h15 / 15h15

Voir les résumés en ligne

### Communications sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LÉA"

#### **Salle de Conférence – Animation Karine Bernad**

**14h 15 - LÉA Classes coopératives lycée Feyder (93) :** *Envisager les élèves comme des interlocuteurs valables : d'un principe de recherche à une valeur éducative.*

**14h 35 - LÉA REP+ Barbousse - Cité éducative vaudaise :** *Sens et Valeurs selon les espaces sociaux*

**14h 55 - LÉA Circonscription Bordeaux Sud Achile :** *Valeur interne, valeur externe, valeur immédiate, valeur à plus long terme : ACHILE se cherche et avance*

#### **Salle D8-003 – Animation Sophie Joffredo-Le Brun**

**14h 15 - LÉA Réseau CAPture en lycées professionnels - Aix-Marseille :** *Le LÉA CAPture : itinéraire d'une recherche participative dans une expérimentation académique collaborative*

**14h 35 - LÉA Lycées professionnels dans l'académie de Nancy-Metz :** *Donner du sens au LÉA pour s'y engager*

**14h 55 - LÉA Lycée Professionnel Agricole Flamarens Lavour :** *Gérer les préjugés des élèves lors de la mise à l'étude de questions à enjeux de société et construction des significations professionnelles pour la recherche en didactique des questions socialement vives*

### Communications sur les travaux des LÉA

#### **Salle D8-006 – Animation Samia Aknouche**

**14h 15 - LÉA 2TEM Réseau d'écoles de Champigny (94) et Beynes (78) :** *Co construction d'une ressource sur la résolution de problèmes complexes en cycle 3*

**14h 35 - LÉA Réseau des écoles de Savoie :** *Recherche des facteurs causaux de l'apprentissage : principaux intérêts et contraintes d'une recherche interventionnelle à travers l'exemple du projet EMOTIMAT*

**14h 55 - LÉA Collège Daniel Argote – Orthez :** *Argote en Chantier, éprouver les espaces pour repenser le collège*

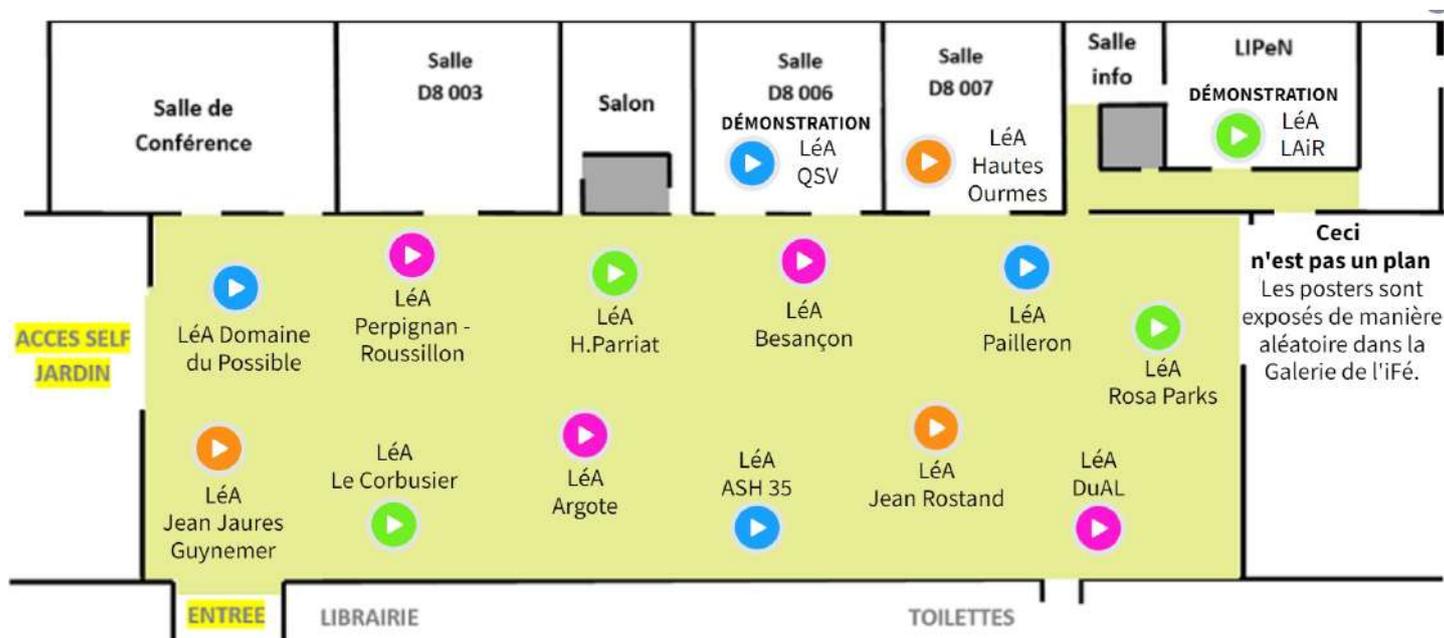
#### **Salle D8-007 - Animation Jean-Charles Chabanne**

**14h 15 - LÉA Circonscriptions des écoles de la Marne et de la Seine Maritime :** *Une classe de Lune pour questionner les conditions du développement de la Vie sur Terre*

**14h 35 - LÉA Réseau de l'école à l'université - Grenoble et Annecy :** *L'enseignement et l'apprentissage de la preuve en mathématiques de la maternelle au collège : premiers outils et premiers résultats*

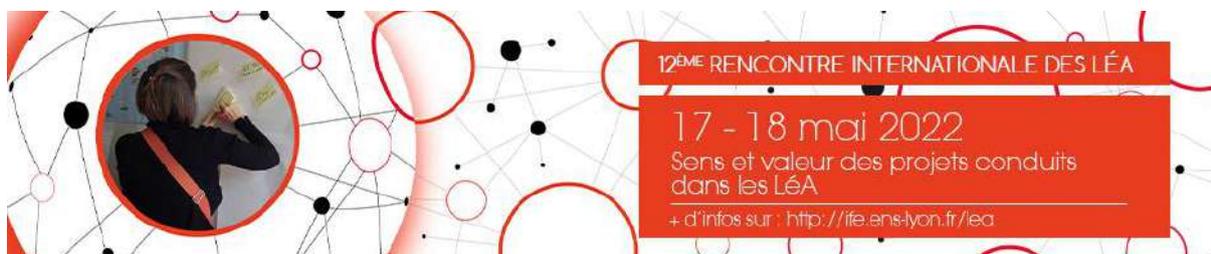
**14h 55 - LÉA Réseau écoles-collèges Maine et Loire :** *Cheminer vers l'écriture philosophique dès le cycle 3*

# Résumés des contributions des LÉA



[Lien vers le plan interactif des posters et démonstrations](#)





## Argote en Chantier, éprouver les espaces pour repenser le collège

Communication orale et Poster du LéA collège Daniel Argote

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

### Auteurs

Broussal, Dominique EFTS Université Toulouse Jean Jaurès

Marcel, Jean François Université Toulouse Jean Jaurès

Dufau, Vincent Collège Daniel Argote

### Mots clés

Recherche intervention, Mise en récit, gestion du changement, espaces éducatifs enrichis,

### Résumé

La recherche intervention menée dans le LéA a donné lieu à une co-écriture d'ouvrage : "Argote en chantier, éprouver les espaces pour repenser le collège"

Au cours de notre intervention et en prenant pour appui l'affiche scientifique, il s'agira de reprendre le fil du projet et de l'ouvrage, en partant de la situation initiale d'un établissement qui a répondu à une situation difficile par un dynamisme pédagogique ; établissement qui se trouvait confronté à la perspective d'importants travaux de restructuration.

L'étude a dans un premier temps mis en relief les valeurs de l'établissement, avant de concevoir des dispositifs pour traverser la tempête des travaux et de la délocalisation complète de l'établissement en bâtiments modulaires dans une organisation multisites.

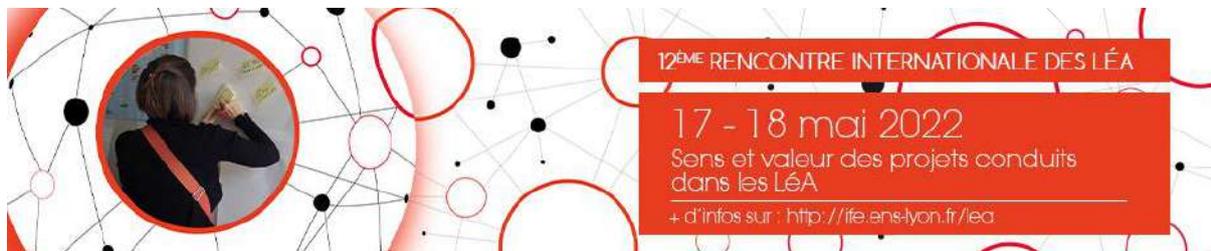
Les dispositifs ont été présentés l'année dernière.

L'année scolaire 2021-2022 ayant été réalisée complètement dans ce collège provisoire, tout comme la fin d'année scolaire dernière, l'heure des bilans est venue.

Les résultats sont très encourageants au niveau du climat scolaire. La configuration des espaces extérieurs, dans laquelle l'établissement s'est réapproprié un parc arboré pour compléter la cour de récréation du collège modulaire a été plébiscitée par les élèves.

L'équipe de l'établissement cherche désormais à poursuivre ses travaux en tirant partie de l'expérience accumulée afin d'aménager le collège rénové. Il s'agira de l'aménagement des espaces extérieurs mais aussi d'espaces enrichis dans l'enceinte des bâtiments : salle médialab, escalier pédagogique, tiers lieux.





## Les rencontres du Lycée Germaine Tillion : Quelles professionnalités au lycée innovant ?

⇒ un séminaire organisé dans le cadre du LéA, vendredi 13 mai 2022.

Poster du LéA Lycée innovant Germaine Tillion du Bourget (projet ELIB)

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LéA" et sur les travaux conduits dans le LéA

### Auteurs

Co-Correspondants du LéA : Nathalie Broux et Valentin Tallio, enseignants au Lycée Germaine Tillion du Bourget

Correspondant Recherche : Xavier Pons, professeur des universités à l'UPEC.

**Mots clés** : postures professionnelles, établissement innovant, climat scolaire, institution.

### Résumé

Le poster présentera le programme du séminaire qui se déroulera le vendredi 13 mai au Lycée Germaine Tillion, à l'occasion de la clôture du LéA (qui ne correspond pas à la fin des travaux de recherche mais marque une étape importante).

Le thème de ces Rencontres est : Quelles professionnalités au lycée innovant ?

Le séminaire permettra de présenter comment les trois axes du LéA ont été « mis au travail », interrogés, dans le cadre de la recherche collaborative, à différentes échelles.

Pour rappel :

Parcours personnels et engagements professionnels au sein de l'équipe / Gouvernance, division des tâches et mise en oeuvre du travail éducatif dans une organisation expérimentale / Etablissement expérimental et institution Education nationale.

- Axe 1 : Parcours personnels et engagements professionnels au Lycée Germaine Tillion
- Axe 2 : Gouvernance, division des tâches et mise en oeuvre du travail éducatif dans une organisation expérimentale
- Axe 3 : Place du lycée innovant au sein de l'Institution Education Nationale.

Il sera ouvert par des communications institutionnelles, montrant l'inscription du LéA dans le cadre officiel de l'Education Nationale, en particulier dans l'Académie de Créteil. Le Recteur, Monsieur Daniel Auverlot, ainsi que la CARDIE, Madame Sabine Kitten, seront présents.

Madame Frédérique Weixler, Inspectrice générale de l'Education nationale, du Sport et de la Recherche sera le « grand témoin » de la journée.

Des communications scientifiques, issus des travaux de l'équipe de recherche et de ses interactions avec l'équipe éducative, seront présentées, notamment sur les axes 1 et 3 du projet.

Des ateliers permettront de travailler au plus près deux objets de recherche : la vie scolaire, et l'entrée dans le métier.

Une table ronde organisée par l'équipe enseignante du Laboratoire pédagogique, avec des chercheurs, portera sur le thème : Un enseignant peut-il, et doit-il, être un chercheur ?

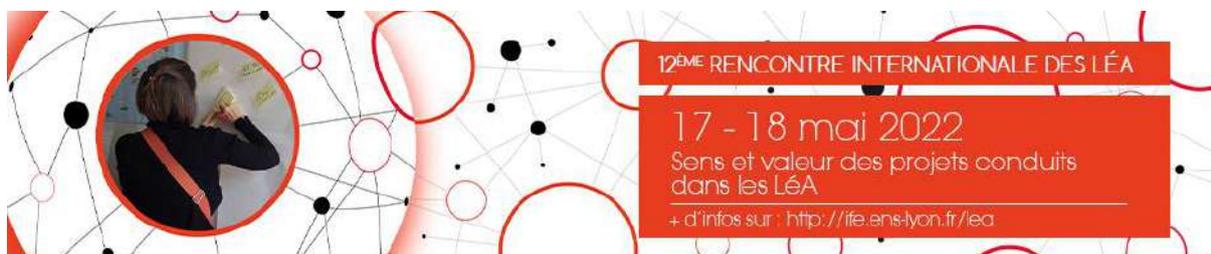
Le détail de ce séminaire sera très prochainement en ligne sur le site du Lycée, et du LéA.

Le poster présenté lors des rencontres internationales (nous avons repris le terme de « rencontres »), qui se déroulent juste après notre séminaire, permettra d'en présenter le programme, en attendant les publications à venir (articles, dossiers, ouvrage).

Le thème de la journée concerne à la fois les travaux conduits dans le cadre du LéA et « le sens et les valeurs des projets conduits ».

**Bibliographie** ([Normes APA](#) à respecter)

Bibliographie à venir dans le bilan de fin du LéA.



## Passeurs, chercheurs : quel-s rôle-s pour les enfants-élèves dans les recherches co-laboratives ?

### Communication orale du LéA Jules Ferry

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

#### Auteurs :

Jean Paul FILIOD, Centre Max Weber, Université Claude Bernard Lyon 1 (INSPÉ)

Delphine MORAND-DUMARSKI, école élémentaire Jules Ferry, Villeurbanne

(possibilité d'ajout d'une enseignante ou d'un musicien)

**5 Mots clés :** Éducation musicale – coopération – vidéo – expérience

#### Résumé :

Centré sur un projet d'éducation musicale en école élémentaire, le LÉA MUSEXPEM (2018-21), a interrogé les pratiques d'adultes (dynamique professionnelle en éducation musicale, artistique et culturelle) et d'enfants-élèves (participation, coopération, appropriation). Le prolongement de cette recherche « co-laborative » (au sens d'un faire-ensemble quotidien, non limitée au numérique, ni au couple chercheur / enseignant, voir Filiod 2018 ; LÉA MÉLOMAP, 2021-22 + candidature 2022-25) propose cette même double visée. L'objectif est l'analyse des usages d'un outil numérique (en cours d'élaboration) du côté des professeur·es des écoles, musiciens et chercheur, tandis qu'une participation des enfants-élèves sera mise en place, selon la volonté constante de l'équipe de les intégrer dans le projet.

Souvent considérés comme réceptacles des questionnements et fournisseurs de données, ils et elles seraient membres à part entière de la recherche (sélection de données pertinentes, entretiens collégiaux...) et des pratiques pédagogiques afférentes.

Le constat d'un *enfant-sujet* donnant du sens à son expérience (Dubet 1994), s'il touche parfois à des limites (le consentement éclairé en école maternelle, Filiod 2014), invite à interroger la contribution des enfants à la production de données et aux interrogations qu'elle génère, comme ce fut le cas avec les sciences sociales (Lebas *et al.* 2005 ; Danic 2006) et les sciences expérimentales (Charpak 1998 ; Taddéi : France Culture 2013), mettant notamment en exergue la tension entre reproduction d'expériences éprouvées (science) et exploration de ce qu'on ne connaît pas encore (recherche).

Nous montrerons ainsi comment un projet éducatif porté par une recherche co-laborative prend en compte la valeur de l'enfant-sujet, dès lors qu'il est admis, comme l'ont démontré les sciences humaines et sociales et les sciences cognitives, que l'enfant est un sujet réflexif, certes avec ses spécificités, mais au même titre que les êtres humains d'autres générations.

Nous présenterons la place prise par les enfants-élèves au fil de MUSEXPEM, depuis la classe unique engagée dans le projet la première année jusqu'aux dix classes concernées à présent. Après avoir montré comment ont émergé des objets de débat au sein des groupes d'élèves — la place du silence en musique ; le double statut de la voix (support de chant ou/et instrument de musique) ; le statut de « musique » ou non des pratiques d'improvisation et de manipulation sonore —, nous présenterons des expériences d'élèves passeurs (*massages sonores*, apprentissage mutuel de *cellules...*), puis interrogerons, à la lumière de pratiques actuelles (printemps 2022), la manière dont peut se construire, dans le contexte institutionnel particulier de l'École, une posture d'enfant-chercheur.

### **Bibliographie :**

Charpak G. (1998). *Enfants, chercheurs et citoyens*. Éd. Odile Jacob.

Danic I. (2006). L'image comme source de données relatives aux enfants. *Childhood and Society*, 2, 1-2, 56-63.

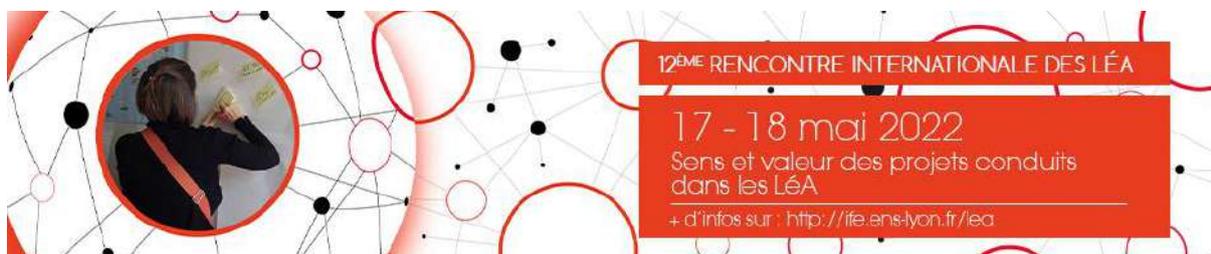
Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Le Seuil.

Filiod J.P. (2014). Doing Ethnography In Pre-Schools. Images, ethics and the trust system. *AnthropoChildren (Ethnographic Perspectives in Children & Childhood)*, 4, Université de Liège, <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2058>.

Filiod J.P. (2018). *L'éducation en partage. Une sociologie anthropologique du travail éducatif*. Éducatives européennes.

Lebas C., Martin F., Soucaille A. (2005). *Faire de l'ethnologie. Réflexion à partir d'expériences en milieu scolaire*. De Boccard, Travaux de la Maison René-Ginouès.

Taddei F., Ansour A., (2013, 30 mars). Les enfants chercheurs : la recherche scientifique comme modèle d'apprentissage. *France Culture*, Rue des écoles, 30 mars 2013. <https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/les-enfants-chercheurs-la-recherche-scientifique-comme-modele>



## Recherche participative et affordances des mondes virtuels : des vecteurs de résilience des valeurs dominées dans la professionnalité enseignante en SEGPA

Communication orale du LéA collège de Fontreyne

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LéA"

### Auteurs

Gadille Martine (Lest-CNRS-Aix Marseille Université), Delphine Manouba (Collège Fontreyne), Caroline Corvasce (chercheur associé Lest-CNRS-Aix Marseille Université)

### Mots clés :

valeurs professionnelles, accessibilité langagière, conception, expression corporelle, affordances

### Résumé

Dans cette communication nous traitons des effets conjoints de la recherche participative du LéA collège de Fontreyne et de son objet, l'appropriation de la technologie des mondes virtuels pour l'apprentissage des élèves, sur la légitimation de valeurs au cœur d'une professionnalité enseignante émancipatrice en classe SEGPA. Dans cet objectif, nous prenons appui sur la notion d'accessibilité scolaire invitant à se centrer sur les processus d'apprentissage contextualisés et leurs situations pédagogiques plutôt que sur l'acte d'enseigner pour pallier les inadaptations de l'institution scolaire plutôt que celle des élèves (Feuilladiou, Gombert, Benoît, 2021). En cohérence avec cette vision, pour étudier la façon dont la technologie des mondes virtuels soutient le processus d'apprentissage à travers les situations pédagogiques imaginées par l'enseignante et co-imaginées avec les élèves, nous mobilisons la notion d'affordance langagière (Ghliiss, Perea & Ruchon, 2019). Par affordance, nous entendons l'ensemble des potentialités d'action offertes par un environnement, ici environnement virtuel 3D en écho avec les attentes et intérêts de ses usagers ou « habitants ». Cette notion d'abord définie en psychologie sociale a été réappropriée en sciences sociales pour signifier que les objets naturels et artificiels contribuent pleinement aux élaborations langagières et discursives et « ne sont plus un simple décor de l'activité de langage » (Paveau 2012, p. 1). De ce point de vue les environnements des mondes virtuels présentent des affordances particulières avec les besoins manifestés par une majorité d'élèves de SEGPA pour qu'apprendre reste synonyme de bien-être à travers la réalisation de soi. Dans les scénarios d'apprentissage imaginés par l'enseignante nous mettons en évidence derrière son geste technique de didactisation pour l'accessibilisation des mondes virtuels, des valeurs professionnelles d'empathie et d'empowerment pour les élèves, conduisant à soutenir leur capacité de conception et d'expression corporelle et donc langagière, au-delà de ce qui est prescrit dans les programmes pour ces classes destinées à des

métiers socialement dominés. L'analyse repose sur un corpus de données recueillies pendant trois ans, sur l'usage d'un monde virtuel pour enseigner en classes de SEGPA. Font partie de ce corpus les échanges langagiers tracés au cours de la co-production d'un écrit pour publication dans un ouvrage collectif.

**Bibliographie** ([Normes APA](#) à respecter)

Paveau, M. A. (2012). Ce que disent les objets. Sens, affordance, cognition. *Synergies Pays riverains de la Baltique*, (9), 53-65.

Ghliss, Y., Perea, F., & Ruchon, C. (2019). Introduction: les affordances langagières, levier d'une réflexion postdualiste du discours numérique?. *Corela. Cognition, représentation, langage*, (HS-28).

Feuilladiou, S., Gombert, A., & Benoit, H. (2020). Forme scolaire et accessibilisation pédagogique et didactique. In S. Ebersold, *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*, Iste éditions, Londres, 103-122.



## Donner du sens à notre recherche en construisant nos collaborations

Communication orale du LéA écoles-collèges Terres de Lorraine TEC NUM

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LéA"

### Auteurs

Stéphanie MOUILLET, Conseillère Pédagogique de Circonscription, Toul

Aurore PROMONET, INSPÉ de Lorraine, Nancy

Marie-Claire SILVETTI, PEMF, école André Vautrin, Maxéville

### Mots clés

sens, pertinence, intercompréhension, collaboration, traces

### Résumé

Notre LéA TEC NUM (trace écrite et numérique) succède au LéA TEC (trace, école-collège), ouvert en 2017. Ce nouveau projet se caractérise par un double élargissement :

- thématique : il vise à repérer d'éventuelles modifications générées par le numérique,
- collaboratif :
  - le collectif s'ouvre à des collègues d'écoles maternelles dont les usages numériques se développent depuis 2015 (réforme du programme scolaire pour l'école maternelle prescrivant l'usage d'outils numériques pour évaluer les réussites des enfants - MEN, 2015),
  - deux nouveaux lieux d'éducation y entrent.

Le collectif cherche à donner ou redonner pertinence à la nouvelle recherche, pour construire un sens commun à notre projet.

#### I. Nouveau projet mais perte de sens

- La nouvelle thématique déstabilise et questionne : nos contextes d'exercice sont envahis par le numérique mais le laisse-t-on entrer dans nos pratiques ? Qu'entend-on par numérique ? Est-on légitime d'aborder cette question alors sans en être spécialiste ?
- L'usage des outils numériques est associé aux souvenirs (douloureux pour certain.e.s) de confinement et distanciation sanitaire.

- L'élargissement du groupe nous désoriente ou nous inquiète et la difficulté à le rassembler (reports de réunions) accroît le malaise

## II. Retour aux fondamentaux

- **Recherche des réussites du LéA TEC au service du LeA TEC NUM**
  - Les réunions de 2017, animées séparément par la chercheuse sur les deux bassins de recrutement (Toul/Neuves-Maisons), avec ordre du jour commun,
  - La prise de notes par la chercheuse, à l'écoute des propos des enseignants,
  - Le CR à la fois synthétique et cumulatif.
- **Un dispositif qualifié de sécurisant par plusieurs enseignant.e.s**
  - La chercheuse donne de la valeur à ce qui se fait : c'est une façon de légitimer ce qui est entrepris puis déclaré/partagé en réunion,
  - Le dispositif nécessite une personne cadre/animatrice mais reste collaboratif avec des places respectées pour chacun.e,
  - Il inspire une légitimité aux enseignant.e.s par rapport à leur institution.
- **Des constats formalisés en entretiens bilans LéA TEC (juillet 2020) :**
  - « On ose plus »,
  - « On se questionne davantage que dans l'ordinaire du travail ».

## III. **Nouvelles méthodes de travail collaboratif, pour une reprise de sens heuristique et praxéologique (Mottier-Lopez, 2020) :**

- Des rencontres-visites pour mieux se connaître et partager
- Innovation par rapport à l'ancien LéA : ce nouveau dispositif donne une identité propre au nouveau LéA.
- Nous envisageons un cadre méthodologique pour que ces visites rendent partageables nos questions respectives :
  - Établir un CR de visite qui deviendra une grille d'observation (synthèse de grilles produites dans les classes des collègues et restituant nos préoccupations dans TEC NUM). Les observations sont relatives (et restreintes) aux pratiques de TE.
  - Nous noterons ce qu'on reconnaît, ce qui nous surprend, ce qui nous intéresse et ce qu'on voudrait mettre en œuvre, comprendre, transférer à notre niveau...

## Bibliographie

MEN. (2015, 26 mars). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. BO spécial N°2. <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-mars-2015-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-3413>

Mottier-Lopez L. (2020). « Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes : quels rapports avec les visées heuristique et praxéologique ? ». *Questions Vives*, 33. DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4804>



## Mieux évaluer la compréhension des élèves et adapter les discours de classe

### Poster du LéA Le Corbusier

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LéA"

#### Auteurs :

Elise Vinel, pour l'équipe de chercheurs.

Diane Chamboduc de St Pulgent pour l'équipe des enseignants du lycée Le Corbusier.

**5 Mots clés :** Compréhension – Document – Texte – Discipline – Explicitation

#### Résumé :

Partis d'une réflexion sur les problèmes de compréhension des élèves, ce diagnostic initial a été dans un premier temps de notre travail commun déconstruit pour se centrer sur la manière dont ils se saisissent des situations de travail scolaire et comprennent les enjeux cognitifs des disciplines. Pour cela, lors d'ateliers entre enseignants et chercheurs, nous avons utilisé articles scientifiques et diagnostics réalisés à partir de productions d'élèves (synthèses ou résumés de séances). Ce déplacement nous a conduits à la notion de co-construction des inégalités sociales et scolaires et des malentendus socio-cognitifs (*travaux du CIRCEFT sur les processus de co-construction*). Nous avons cherché à comprendre comment certaines pratiques enseignantes pouvaient rendre visibles ou opacifier ces enjeux cognitifs, puis à en élaborer de nouvelles visant à aider les élèves à mieux les identifier : expliciter les visées des savoirs et des activités auprès des élèves, ce qui a nécessité au préalable une explicitation de ces visées pour les enseignants eux-mêmes ; tisser des liens entre les savoirs acquis ; aider les élèves à comprendre ce qu'est un questionnement dans chaque discipline ; conduire les élèves à mobiliser une activité réflexive (problématiser, conceptualiser...) pour sortir des logiques de recherche de bonne réponse et d'acquisition de seules techniques ; accorder une place importante à la reformulation, à la synthèse de savoirs.

Ces pratiques ont été déclinées dans les différentes disciplines du LéA.

En histoire, systématisation de la construction d'une synthèse de la séance précédente en début de cours à partir de questions ouvertes (« Qu'avons-nous cherché à comprendre et à apprendre ? »).

Les élèves, en se posant des questions (acteurs, motivations...) ont travaillé le passage d'une liste de « faits » (chronique) à leur interprétation et mise en relation (récit analytique). Les documents n'ont pas été utilisés comme réservoirs d'informations mais convoqués pour nourrir la problématisation (grâce à leur confrontation systématique). Les écrits d'élèves ont été multipliés et pensés comme des moments d'apprentissage à part entière (Cariou, 2012).

En français, plusieurs approches systématisées guident le travail des textes et la conceptualisation des savoirs par les élèves. Ils produisent individuellement des synthèses problématisées en fin de séance ou de séquence en vue de mettre en évidence les savoirs et concepts à acquérir ; apprennent à questionner des textes pour l'analyse littéraire ; construisent des critères d'évaluation et produisent, au moment de la correction, une réécriture critique de leurs textes.

En mathématiques, pour éviter que l'activité ne soit identifiée par les élèves comme une simple tâche et ne prenne le pas sur le questionnement, les exercices comportent systématiquement une question en lien avec la problématique générale du chapitre, pour éclairer le lien entre le travail technique et celle-ci.

Ces changements de pratiques, de l'avis même des élèves recueilli lors d'entretiens, ont réduit l'écart entre les attentes des enseignants dans chaque discipline et leur compréhension par les élèves et ont permis de dynamiser le travail en classe.

Le travail du LEA sera valorisé par une proposition de formations et par la mise en place, au sein du lycée, d'un projet transdisciplinaire autour de la filière STMG.

### **Bibliographie :**

Bautier, É. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirale*, 55(1), 11-20.

Bautier, É. & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire, exigences et malentendus. *Les registres de travail scolaire. Éducation et didactique*, 2(7), 29-46.

Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Armand Colin, Paris.

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Situation éducative et significations*, 199-220.

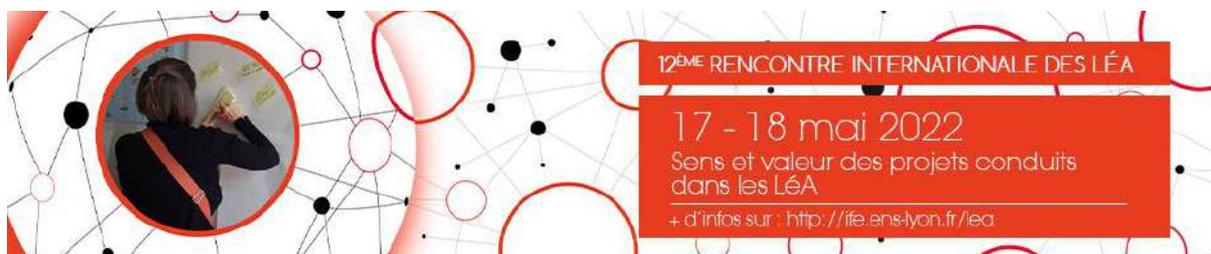
Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre: des malentendus qui font la différence. In Jérôme Deauvieau, Jean-Pierre Terrail (dirs), Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, La Dispute, Paris, 227-241.

Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.

Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens: une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*, 173, 85-104.

Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 87, 97-107.

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, 14(2), 49-64.



## Valeur interne, valeur externe, valeur immédiate, valeur à plus long terme : ACHILE se cherche et avance

### Communication orale du LÉA Circonscription Bordeaux Sud Achile

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LÉA"

#### Auteurs :

Emilie Duprat – Éducation Nationale Circonscription de Lormont

Bernadette Kervyn – INSPE Académie de Bordeaux Université de Bordeaux - Lab E3D

**5 Mots clés :** Valeur - Collaboration - Objectifs – Regards croisés et critiques

#### Résumé :

Nous proposons de rendre compte de l'avancée mais aussi des difficultés rencontrées dans la réalisation de notre projet LéA Cardie *ACHILE* au travers de la thématique de la valeur du travail projeté et réalisé.

Dans le cadre d'une démarche collaborative, s'apparentant à une recherche-action-formation, la valeur peut d'abord être interrogée en interne, en considérant le point de vue des différents acteurs impliqués. Quelle valeur chacun d'eux attribue au projet, aux démarches entreprises et aux résultats obtenus ? Quels que soient les parcours, les métiers, les institutions d'appartenance des acteurs engagés dans la recherche, cette question renvoie à celle des objectifs alloués au projet et du sens que chacun y trouve. Ce sens, selon les principes des recherches collaboratives, peut être pour partie différent. Pour un enseignant, il peut s'agir de répondre à des préoccupations relatives à sa pratique professionnelle. Pour un formateur, un des objectifs recherchés peut concerner la création de parcours de formation et l'accompagnement d'équipes. Pour un chercheur, développer des connaissances à partir de la recherche engagée et prendre part à l'avancée collective représentent des raisons possibles de sa participation.

Néanmoins, au-delà de ces spécificités qui vont rendre variable la valeur attribuée, des enjeux partagés semblent indispensables pour avancer collectivement. Dans notre cas, il s'agit d'une volonté commune d'inclure et faire progresser tous les élèves, même ceux particulièrement éloignés de la langue et de la culture scolaire.

À la valeur interne attribuée par les acteurs du projet s'ajoute une valeur qui se construit davantage de façon externe en lien avec le partage, la diffusion, la communication du travail en cours ou réalisé.

Ces deux formes de valeur complémentaires, qui s'entrecroisent et s'influencent, sont à rapprocher de finalités explicitées par les LéA, à savoir chercher collectivement des réponses à des questions complexes d'apprentissage, d'enseignement ou de formations et diffuser au-delà du terrain initial de la recherche.

Par rapport au projet *Achile*, nous déplierons cette valeur interne en croisant nos regards de formatrice et de chercheuse avec celui d'enseignants et de directeurs d'école (qui prendront part à cette communication). Nous analyserons aussi la manière dont des évaluations externes ont participé à valoriser le projet (prix *Chercheurs en acte*, communication et échanges lors de colloques, écriture d'un article, présentation dans le cadre d'une formation organisée par le CSEN...).

Cette analyse permettra de mettre en exergue des écarts et des tensions entre des formes de valeur immédiate et à plus long terme ainsi qu'entre des formes attendues a priori et celles effectivement obtenues. À titre d'exemple, nous reviendrons sur le bénéfice, pour une part immédiat et inattendu, issu de discours sur le projet et incluant l'exploitation de données émanant de celui-ci. Nous pointerons également la difficulté a posteriori à mesurer la valeur du travail réalisé à partir de l'effet sur les pratiques enseignantes et sur les progrès des élèves. Cette approche critique et polyphonique sera l'occasion de donner à voir le caractère relatif de la valeur accordée aux actions.

### Bibliographie :

Doucet, M.-C. et Dumais, L. (2015). *La recherche-action collaborative, une activité dialogique pour produire des connaissances*. Presses de l'EHESP. Récupéré sur : <https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives--9782810903771-page-75.htm>.

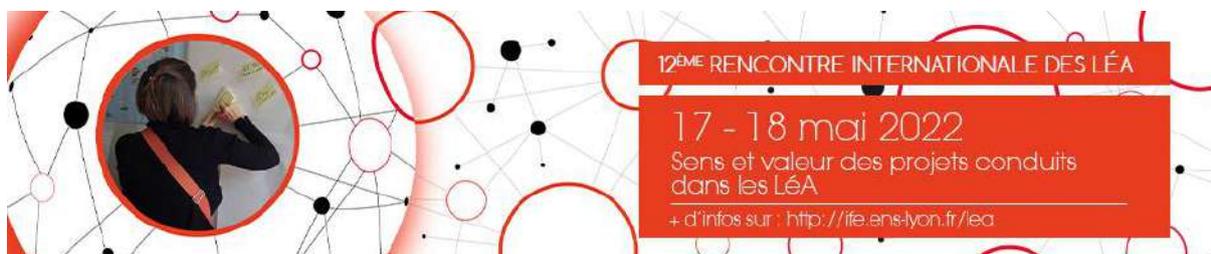
Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17-2. Récupéré sur : < <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>>.

Kervyn, B. et Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63, 185-210.

Lator, C., Enthoven, S. et Dupriez, V. (2016). L'influence conjointe des outils pédagogiques et du travail collaboratif sur le changement de représentations et de pratiques des enseignants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 37-55. Récupéré sur : <https://doi.org/10.4000/dse.1253>.

Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? *La nouvelle Revue Éducation et société inclusives*, 86, 79-92.

Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39-1, 137-170.



## Accessibilité pédagogique et recours aux doigts en mathématiques

### Poster du LéA UDMEX 35

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

#### Auteurs :

Nathalie Bonneton-Botté, Université Bretagne Ouest, INSPE Rennes, LP3C

Fanny Ollivier, Université Bretagne Ouest

Hélène Hili, INSPE Rennes

Nadège Saliot, circonscription ASH 35

Benoît Bonnet, circonscription ASH 35

Nolwenn Quelaudren, circonscription ASH 35

Delphine Vlieghe, circonscription ASH 35

Claire Labesse, circonscription ASH 35

Anne-Laure Germain, circonscription ASH 35

Adrian Boivin, circonscription ASH 35

Sonia Jarry, circonscription ASH 35

Hugo Payre, circonscription ASH 35

**5 Mots clés :** Calcul- motricité manuelle – usage des doigts – cognition – école inclusive – enseignement explicite

#### Résumé :

Le recours aux mains et aux doigts est aujourd'hui reconnu comme déterminant dans la construction des premières habiletés mathématiques chez l'enfant (Guedin, Thevenot, Fayol, 2018 ; Ollivier, Bonneton-Botté, Noël, 2019 ; Seron & Crollen, 2018). Si l'origine phylogénétique ou ontogénétique de cette relation fait débat (cf. Seron & Crollen, 2018), le rôle de l'apprentissage lui-même est assez peu considéré, les recherches interventionnelles en psychologie de l'éducation restant rares sur ces questions. Moeller, Martignon, Wessolowski, Engel and Nuerk (2011) regrettent d'ailleurs une absence de dialogue entre mathématiciens et chercheurs en psychologie qui favoriserait pourtant des dispositifs d'enseignement prometteurs issus d'une approche pluridisciplinaire. A l'école, les habiletés manuelles des enfants sont quotidiennement sollicitées, en particulier lorsqu'il s'agit de raisonner sur des quantités ou sur des nombres.



Ces sollicitations diverses impliquent que la motricité manuelle de l'enfant soit relativement opérationnelle c'est-à-dire que ses actions motrices soient suffisamment rapides et précises pour répondre aux exigences de la tâche et au rythme imposé par le collectif de la classe. Dans une perspective inclusive, la diversité des rythmes de développement au sein d'une classe peut cependant laisser supposer que tous les enfants ne sont pas en mesure d'utiliser leurs mains de la même façon. En appui sur une première étude mesurant le bénéfice d'un dispositif d'enseignement et d'entraînement à l'usage des doigts sur les premières habiletés en calcul chez une centaine d'élèves de grande section, les travaux menés par le groupe LéA depuis 2019 cherchent à préciser le rôle de la motricité manuelle dans l'usage des doigts en mathématiques chez des élèves au développement atypique. Nous avons exploré les habiletés motrices en contexte mathématique de 56 élèves âgés en moyenne de 11 ans et présentant un trouble du développement intellectuel. L'analyse des données obtenues au pré-test montre que les élèves avec un TDI âgés en moyenne de 10 ans et 4 mois ont un usage spontané des doigts relativement fréquent et que cet usage est associé à de meilleures performances en calcul. Après 12 semaines d'un dispositif visant différentes composantes de la motricité manuelle et proposant des activités de composition et décomposition des nombres avec les doigts, les élèves du groupe ont significativement progressé aux habiletés numériques et en calcul. Les mesures de motricité manuelle ont-elles aussi significativement progressées. Après le dispositif, le recours aux doigts en calcul augmente significativement plus spécifiquement pour les problèmes verbaux tandis que les énoncés arithmétiques sont résolus par procédure verbale. Les problèmes verbaux étant particulièrement coûteux en mémoire de travail, le recours aux doigts pourrait représenter une procédure particulièrement intéressante pour compenser le déficit de mémoire de travail.

### Bibliographie :

Ollivier, F., Noël, Y., & Bonneton-Botté, N. (Soumis). Dynamic Interplay between Fingers and Working Memory in Calculation among Adolescents with Mild Intellectual Disability, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*.

Bonneton-Botté, Ollivier, F., Hili, H., Bara F. (accepté, janvier 2022). Evaluation des bénéfices d'un dispositif d'enseignement et d'entraînement à l'usage des doigts en mathématiques. *Canadian Journal of School Psychology*

Bonneton-Botté, N., Ollivier, F., Hili, H., & Bara, F. (sous presse). Evaluation of the benefits of a device for training the use of fingers in mathematics. *Canadian Journal of School Psychology*.

Ollivier, F., Noël, Y., Legrand, A., & Bonneton-Botté, N. (2019). A teacher-implemented intervention program to promote finger use in numerical tasks. *European Journal of Psychology of Education*. doi:10.1007/s10212-019-00441-9

Ollivier, F., Noël, Y., Legrand, A., & Bonneton-Botté, N. (2020). A teacher-implemented intervention program to promote finger use in numerical tasks. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 589–606. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00441-9>



## **Envisager les élèves comme des interlocuteurs valables : d'un principe de recherche à une valeur éducative.**

### **Communication orale du LÉA Classes coopératives du lycée Jacques Feyder**

Contribution sur la thématique de la journée « Sens et valeur des projets conduits dans les LÉA »

#### **Auteurs :**

Reynaud Laurent, Cael Céline, Beasley Tiphaine, Hamza Merabet, Fanny Durand-Raucher enseignant.e.s

Robbes Bruno et Connac Sylvain chercheurs.

**Mots clés :** coopération, travail en groupe, entretien d'auto-confrontation, parole

#### **Résumé :**

Considérer la parole des élèves est une valeur éducative forte dans les pédagogies coopératives. Pour les responsabiliser, encore faut-il écouter et crédibiliser ce qu'ils ont à dire.

Dans nos travaux de recherche, la parole des élèves est à la fois un matériau de recherche et d'analyse. Ainsi, cette parole passe d'une donnée collectée à un support de recherche via des entretiens d'auto confrontation. Dans notre LÉA, considérer les élèves comme des interlocuteurs valables est donc tout à la fois un principe méthodologique et une valeur éducative qui s'incarne.

De nombreux enseignants choisissent d'organiser la construction des apprentissages de leurs élèves avec un temps de travail en groupe. Il consiste à leur donner la possibilité, après avoir réfléchi individuellement à la résolution d'une situation-problème, de confronter leurs avis pour susciter du conflit socio-cognitif en suscitant et en crédibilisant leur parole. De ces controverses peuvent naître des conflits cognitifs, associés à un état d'incertitude quant à la solidité des connaissances que l'on dispose pour dépasser les obstacles que l'on est en train de rencontrer. Nous avons étudié ces processus auprès de lycéens vivant régulièrement ces situations de travail en groupe.

De plus, lors des conseils de classe, les élèves interviennent et présentent eux-mêmes leur bilan, leur appréciation générale ainsi qu'un engagement car ils sont au cœur du processus d'apprentissage. Le conseil étant le moment où on fait un bilan sur leur scolarité, il nous paraît logique de les associer en leur adjoignant une position centrale.



12<sup>ème</sup> Rencontre internationale des LéA – 17 et 18 mai 2022

<http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/manifestations/rencontre-internationale-des-lea-mai-2022>



## Bibliographie

Bruchez, C., Fasseur, F. et Santiago, M. (2007). Entretiens phénoménologiques et entretiens focalisés Sur l'activité : analyse comparative, similitudes et variations. *Recherches qualitatives, Hors Série 3*, 98-125.

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

Caron, G., Fillion, L., Scy, C. et Vasseur, Y. (2018). *Osez les pédagogies coopératives au collège et au lycée*. Paris : ESF.



# Le travail en groupe : point d'étape des travaux de recherches du LÉA Feyder des classes coopératives

## Communication orale du LÉA Feyder classes coopératives

Contribution sur les travaux conduits dans le LÉA

### Auteurs :

Reynaud Laurent, Cael Céline, Beasley Tiphaine, Hamza Merabet, Fanny Durand-Raucher enseignant.e.s

Robbes Bruno et Connac Sylvain chercheurs.

**5 Mots clés :** coopération, travail en groupe, conflit socio-cognitif, conflit cognitif, confrontation.

### Résumé :

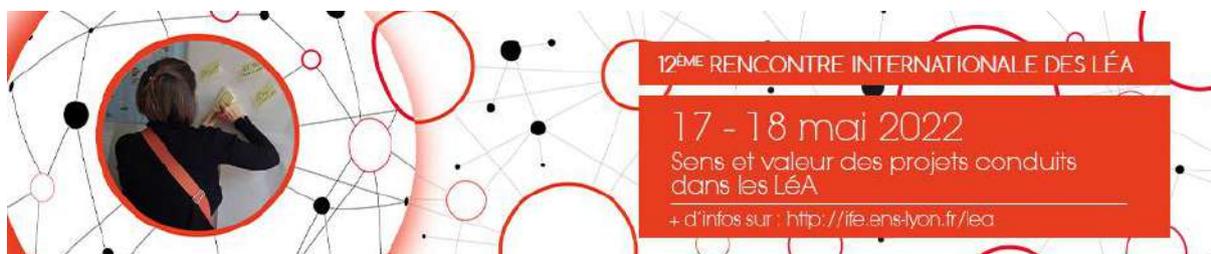
De nombreux enseignants choisissent d'organiser la construction des apprentissages de leurs élèves avec un temps de travail en groupe. Il consiste à leur donner la possibilité, après avoir réfléchi individuellement à la résolution d'une situation-problème, de confronter leurs avis pour susciter du conflit socio-cognitif. De ces controverses peuvent naître des conflits cognitifs, associés à un état d'incertitude quant à la solidité des connaissances dont on dispose pour dépasser les obstacles que l'on est en train de rencontrer. Nous avons étudié ces processus auprès de lycéens vivant régulièrement ces situations de travail en groupe. À partir d'une approche phénoménologique, nous avons collecté leurs avis grâce à des entretiens semi-directifs, en partie enrichis d'entretiens d'auto-confrontation simple. Les conclusions de cette recherche font apparaître plusieurs facteurs prépondérants pour l'organisation de séances d'enseignement avec du travail en groupe : du choix d'une situation-problème pertinente à la présence finale d'un temps individuel de mise en application immédiate rétroactée.

### Bibliographie :

Astolfi, J.-P. (2019). L'important c'est l'obstacle. *Les Cahiers Pédagogiques*, HSN 53, 30-34.

Connac, S. et Rusu, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités*, 18(2), en ligne : <https://journals.openedition.org/activites/6705#ftn5>

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. PUF.



## La recherche collaborative comme dispositif de formation

Communication orale du LéA 2TEM RÉSEAU D'ÉCOLES DE CHAMPIGNY (94) ET BEYNES (78)

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LéA"

### Auteurs

MAMEDE, Maíra (UPEC, INSPE de Créteil, CIRCEFT-ESCOL)

ALLARD, Cécile (UPEC, INSPE de Créteil, LDAR)

PROUST, Annouk (École Jacques Solomon, Académie de Créteil)

### Mots clés

recherche collaborative, formation enseignante, pratiques enseignantes,

### Résumé

Dans le cadre de cette communication, nous interrogeons la valeur formative du travail collaboratif (Allard, Pilet et Horoks, à paraître). Lors du bilan intermédiaire nous avons demandé aux enseignantes du LéA 2TEM, via un formulaire en ligne, si elles considéraient ce dispositif comme étant de la formation et en quoi il était différent des dispositifs de formation continue dont elles avaient d'habitude.

Les retours obtenus sont de deux types. La majorité d'entre elles considèrent le LéA comme étant une formation à part entière et le distinguent des dispositifs de formation ordinaire sur principalement trois points. Tout d'abord les enseignantes mettent en avant le caractère pratique du dispositif, qu'elles considèrent comme étant « ancré sur le terrain » et au plus près de leurs « pratiques » ordinaires comme fondement des échanges avec les chercheuses, dans l'optique praxéologique (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Ensuite, elles indiquent le caractère longitudinal de la collaboration, la durée du travail étant perçue comme un différentiel par rapport aux formations habituelles, trop courtes, restreintes même parfois à une seule séance. Enfin, la place faite aux échanges entre pairs est vue comme un élément positif.

Une minorité de réponses indiquent néanmoins que le LéA ne relève pas de la formation, même si paradoxalement elles indiquent son caractère formatif. Pour ces enseignantes, le LéA « n'est pas de la formation mais c'est formatif » car il relève d'un « partage », il n'est pas une formation unilatérale, c'est-à-dire avec un caractère simplement « transmissif ». Ainsi, des réponses apparemment contradictoires ne le sont pas véritablement. Elles ne remettent pas en cause la valeur formative du LéA en tant que dispositif. Elles nous informent sur le sens

rattaché à la formation continue, construit à partir d'expériences antérieures de formation, sous des formes non collaboratives et sans continuité.

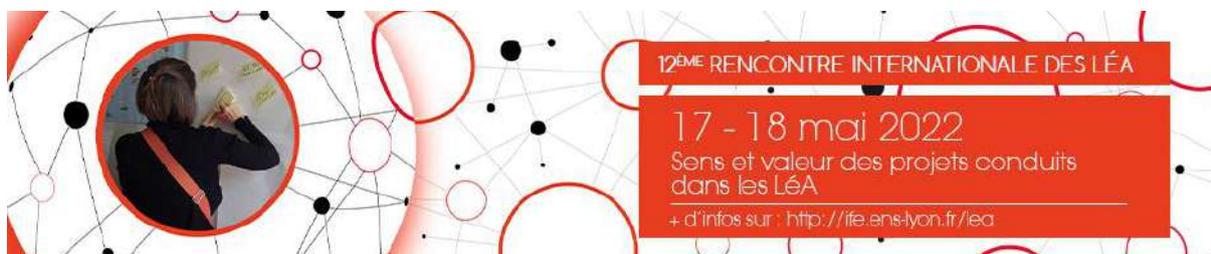
Ces réponses ont été à l'origine d'échanges lors des regroupements, qui ont permis de clarifier des éléments d'insatisfaction vis-à-vis des dispositifs de formation continue traditionnels. Les enseignantes indiquent par ailleurs être sceptiques quant à la possibilité que d'autres puissent s'emparer du travail réalisé dans le cadre du LéA sans un véritable accompagnement. Il apparaît ainsi que la démarche collaborative et longitudinale du LéA sous-jacente au processus de production de ressources, est au centre même de la valeur formative accordée au LéA par les enseignantes. Ces différents éléments nous conduisent à réfléchir sur la valeur ajoutée de ce dispositif, en termes de produit ou de processus (Bednarz, Rinaudo & Roditi, 2015) et à nous interroger sur les conditions nécessaires à la mobilisation des ressources produites par d'autres enseignants, leur seule mise à disposition ne paraissant pas suffisante.

## Bibliographie

Allard, C., Horoks, J. & Pilet, J. (à paraître) « Principes de travail collaboratif entre chercheur.e.s et enseignant.e.s : le cas du LéA RMG ». *Education et Didactique*, 16-1 | 2022, 73-94.

Bednarz, N., Rinaudo, J. & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184.

Sanchez, É. & Monod-Ansaldi, R. (2015) « Recherche collaborative orientée par la conception », *Éducation et didactique*, 9-2 | 2015, 73-94.



## Co construction d'une ressource sur la résolution de problèmes complexes en cycle 3

Communication orale du LÉA 2TEM Réseau d'écoles de Champigny (94) et Beynes (78)

Contribution sur les travaux conduits dans le LÉA

### Auteurs :

Allard Cécile et Cavalier Sophie

**5 Mots clés :** travail collaboratif, résolution de problèmes complexes, brouillon, écrit.

### Résumé :

Le LÉA 2 Tem traite de la résolution de problèmes complexes (Houdement, 2011) en classe de cycle 3. Notre collectif est constitué de deux équipes de 8 enseignantes, l'une des équipes travaille en milieu défavorisé en Rep+ dans l'académie de Créteil, l'autre équipe se situe dans l'académie de Versailles en zone « banale ». Nous présenterons les 4 principes qui fondent le travail collectif (Allard et al, à paraître) et assurent un engagement de chacun des acteurs sur du temps long. Nous exposerons notre fonctionnement alternant des temps de travail commun et des temps plus individualisés telles les situations de compagnonnage. Globalement, nous rencontrons les équipes 5 à 6 fois par an lors de regroupements et plusieurs fois lors des situations de compagnonnage.

Lors des regroupements, les enseignants du LÉA exposent leurs réflexions et/ou analyses sur les séances co-construites. Lors des 2 premières années du travail collaboratif, nous avons d'abord ciblé l'usage de l'écrit sur une feuille de « brouillon » (Alcorta, 2001) pour favoriser la recherche effective des élèves. Nous estimons qu'il a fallu deux années pour que chacun assume ses rôles et ses apports. Grâce aux situations de compagnonnage nous contextualisons un peu plus les apports des chercheurs et apprécions mieux les questions que se posent les enseignants. Ainsi, nous cherchons alors à cerner les besoins des enseignants toujours au plus près la zone proximale de développement professionnel (ZPDP, Robert et al, 2015). Grâce à ce travail de diagnostique (toujours à affiner), la cadence des productions s'est accélérée et c'est ainsi que les années suivantes nous avons testé, rédigé une ressource de 5 séquences de 5 séances (Allard et Cavalier, 2020) chacune traitant de la résolution de problèmes complexes (Houdement, 2011).

Cette communication est l'occasion de montrer les effets du travail collaboratif sur les pratiques enseignantes et celles des chercheurs et sur les élèves dans deux territoires socialement contrastés et d'engager une discussion sur d'autres formes possibles du travail avec les enseignants comme les formations en constellation (Archimbaud, travail de thèse en cours).

### **Bibliographie :**

ALLARD, C., HOROKS, J & PILET, J.(à paraître). Principes de travail collaboratif entre chercheurs et enseignants : le cas du LéA RMG. *Education et didactiques*.

ALLARD, C. & CAVELIER,S.(2020). Résoudre des problèmes. Nathan

ALCORTA, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, volume 137, 2001. La pédagogie et les savoirs : éléments de débat, 95-103. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2850>

HOUEMENT, C. (2011). Connaissances cachées en résolution de problèmes arithmétiques ordinaires à l'école. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 16, 67-96.

ROGALSKI, J. et ROBERT, A. (2015). De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs. Le cas de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire. *Raisons Éducatives*, 19, 95-114.



## VALINSCO, tu portes bien ton nom

Communication orale du LéA Ecoles Maternelles REP+ Hautes Ourmes VALINSCO

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LéA"

### Auteurs

Stéphanie Clerc Conan (CELTIC-BLM)

Philippe Blanchet

Estelle Moumin, éducation nationale

Sandrine Bergeon

Sophie Luron

### Mots clés

Valorisation ; partage ; construction du commun ; droits linguistiques.

### Résumé

La question des valeurs était au centre de l'engagement du collectif VALINSCO qui « porte bien son nom ». En effet, dès sa création, nous avons souhaité répondre aux difficultés de communication constatées par la mise en œuvre d'une approche hospitalière de la diversité linguistique et culturelle dont les enfants sont porteurs de par leurs trajectoires familiales. Ainsi, les portes de nos classes se sont ouvertes pour donner à entendre les langues familiales et donc familières des élèves, mettre en partage sons, mots, pratiques culturelles. Les parents se sont investis, certains dépassant la crainte de ne pas savoir faire ou savoir dire. La mise en valeur des compétences des familles, de leurs langues et de leurs cultures a créé du lien, de la confiance, de l'attention.

A cette étape du projet, c'est la valeur qualitative qui a toute notre attention. La valeur quantifiée, le combien ça "vaut" au regard des évaluations scolaires, reste au cœur de nos réflexions mais est d'abord mis à distance pour observer ce qui nous paraît important : œuvrer pour que cette formule de l'éducation prioritaire « faire venir les familles les plus éloignées de l'école », en veillant à ne pas aller à contresens. Perier (2021) observe en effet que dans ses efforts de rapprochement, l'Ecole tend à éloigner les familles.

Accepter que dans nos fonctions d'enseignants, nous devons assumer la controverse voire les tensions qui existent entre le français de l'école et le français des familles, ou les langues parlées en familles. Accepter que nos repères éducatifs ne soient pas forcément le cadre à « prescrire » ou à conseiller. Ça ne relève pas que de convictions pédagogiques ou sociales (toujours discutables parce que toujours en partie subjectives), ça relève aussi de cadres

éthiques et juridiques sur lesquels on peut s'appuyer. Puis, à valoriser les langues des familles dont l'origine n'est pas la langue française, ne risque-t-on pas d'instaurer un sentiment de dévalorisation des enfants qui ne parleraient que le français ? Pour se prémunir de cela il nous faut mettre en place des modalités qui valorisent aussi la diversité des façons de s'exprimer en français, le mélange de langues (par ex les emprunts aux langues régionales intégrées dans le français parlé). Enfin, accepter cette donnée que le français des familles n'est pas le français scolaire. Mais est-ce d'un point de vue linguistique, une autre langue ? Donc tout dépend de ce qu'on appelle "langue" : il nous faut encore favoriser cette clarification sur ce point au sein de notre collectif.

Travail collaboratif en friche : <https://semestriel.framapad.org/p/contribution-lea-valinsco-sens-et-valeurs-9soh>.

Genially : poster <https://view.genial.ly/6208e08342826900113c3435/interactive-content-sens-et-valeurs-2022-lea>

## Bibliographie

Cicurel F., 2007. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque. dans Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (Ed), *Paroles de praticiens et description de l'activité*, p. 17-36, Bruxelles : De Boeck.

Cicurel, F. et Rivière, V., 2008. De l'interaction en classe à l'action revécue: le clair-obscur de l'action enseignante, dans Filliettaz L., Schubauer-Léoni M.-L. *Processus interactionnels et situations éducatives*, p.255-273, De Boeck : Raisons Educatives. halshs-00374548

Clerc, S., 2015, La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique, dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 112- 121.

Kervran, M. ; Clerc, S. ; Richerme-Manchet, Cl., 2014. Des langues d'interface pour l'apprentissage du français : une expérience de recherche à l'école maternelle française, dans Rispaïl, M. et de Pietro, J.F. (coord.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*, Namur, Presses universitaires de Namur, AIRDF – Collection *Recherches en didactiques* 6, p. 183-198.

Clerc, S., 2015. Construire une éducation plurilingue et interculturelle avec les parents : enjeux et modalités, dans De Pietro, J.F. et Gerber, B. (coord.) *Les approches plurielles des langues et des cultures*, *Babylonia n°02/15*, Bellinzona (Suisse) : Babylonia, p.34-37.

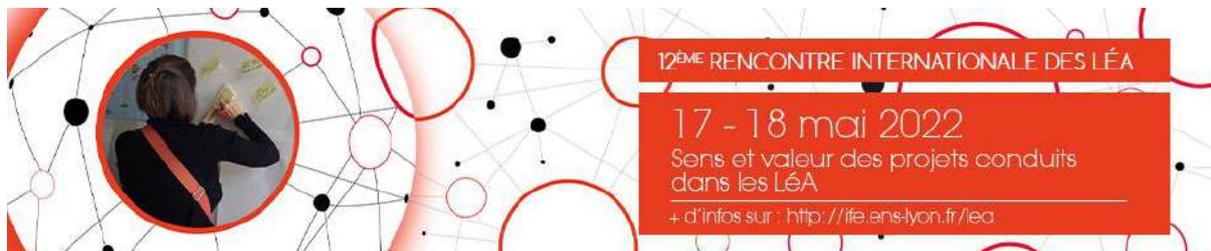
Lahire, B., 2008. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008.

Périer, P., 2021. Entre les parents et l'école : une relation paradoxale et inégalitaire, note n°24 du CS de la FCPE, janvier 2021.

YOUNG, A., 2013. Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d'assistantes de maternelle, dans Hélot, C. ;

Rubio, M.N., *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Éditeur : Érès, Collection : Enfance & parentalité, p.195-224. Disponible sur : <https://www.cairn.info/developpement-du-langage-et-plurilinguisme-chez-le--9782749238746-page-195.htm>.

YOUNG, A. et MARY, L., 2016. Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens, dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2016/1 (N° 73), p.75-94, disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-1-page-75.htm>.



## Apprendre à débattre pour coopérer : dispositifs et compétences transdisciplinaires en REP (Anglais, SVT, HG)

Démonstration du Léa S'emparer des Q.S.V.(questions socialement vives) au collège Aragon (REP)

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

### Auteurs

Dutreuil Pierre (correspondant étab., collège Aragon), Morin Olivier (correspondant recherche, S2HEP), Anna Demoux (enseignante, rédactrice du support de la démonstration, collège Aragon)

### Mots clés

Débat, jeu de rôle, délibération, revue de presse, Q.S.V [Questions Socialement Vives], anglais, HG, SVT

### Résumé :

Un enseignant isolé ne se sent ni le temps, ni la compétence de bien traiter **les questions controversées** qui traversent et divisent la société : pourtant il faut apprendre à bâtir collectivement demain.

Au lieu de les éviter, ou les éluder de façon dogmatique, nous **apprenons à utiliser ces questions** pour **motiver** les élèves et leur **apprendre à agir** dans la société... sans rien concéder des apprentissages disciplinaires, ni se sentir en danger.

Revue de presse en HG-EMC, enquête et délibération en SVT, jeu de rôle et débat en anglais... Nous testons des **outils adaptables aux pratiques et habitudes de chacun**, et orchestrons une **progressivité pluridisciplinaire dont nous vous proposons de discuter afin de les enrichir.**

Au sein d'une classe pilote de REP, nous expérimentons autour de l'épineuse question de **l'hésitation vaccinale (depuis 2018).**

Nos **questions, ressources, et protocoles** sont **co-conçus**, co-évalués et réajustés conjointement entre enseignants et chercheurs afin de les rendre utilisables et robustes dans le cadre de notre LéA.

### **Nous proposons de présenter un aperçu des dispositifs testés dans nos classes :**

- En EMC : le scénario de mise à distance de l'information par déstabilisations successives (exemple avec l'hydroxychloroquine)
- En SVT : le dispositif d'« expertise collégiale » de discours abordant différents points de vue (exemple avec le vaccin contre HPV)
- En LV anglais : le scénario de mise à distance de sa propre argumentation avec l'outillage linguistique et documentaire précédent la mise en débat (exemple du rôle de la vaccination covid dans le retour « à la vie normale »)

Ces dispositifs ont déjà évolué et sont voulus comme adaptables à d'autres objets, disciplines et habitudes professionnelles. Pour cela nous travaillons sur des outils communs de travail des compétences et à une progressivité des apprentissages.

Notre démonstration s'appuiera sur des extraits **vidéos** d'un séminaire, et des productions d'élèves (**audio et images**). **(Matériel adéquat à prévoir)**

**Notre but est de mettre ce temps à profit pour pouvoir discuter de notre travail** avec d'autres LÉA. En particulier, nous chercherons des liens sur :

- **la formulation de compétences transversales** outils-repères pour enseignants comme pour les élèves.
- **des repères de progressivité** au cours de la scolarité (en même temps que d'autres contenus disciplinaires).

### **Bibliographie** ([Normes APA](#) à respecter)

Cobb, P., Confrey, J., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments In Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.

Dutreuil, P., & Morin, O. (2021, Février 4). La vaccination en question : notre démarche. (S. Myot, Intervieweur) Webradio Kadokol.

Dutreuil, P., Demoux, A., Morin, O., & Vial, D. (2021 avril 7). Associer une équipe de recherche et une équipe éducative pour construire un projet partagé LÉA. Dans MENJS, *Journée de l'innovation*. Paris: Réseau des lieux d'éducation associés.

Levinson, R., & Amos, R. (2018, Mars 22-23). Socio-Scientific Inquiry Based Learning (Ssibl) : Gearing Social Action to Scientific Knowledge. *New Perspectives in Science Education*. Florence, Italie.

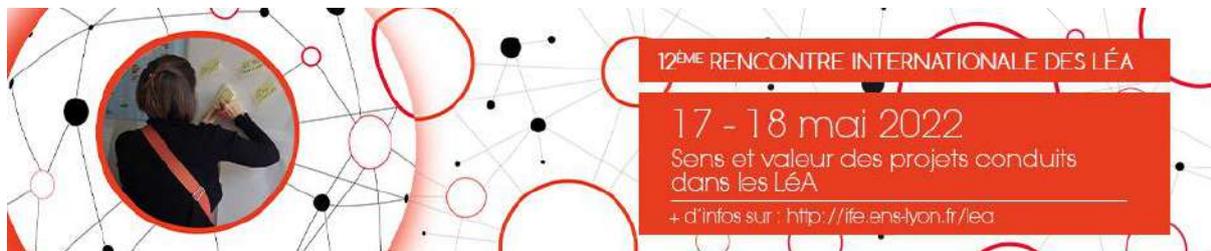
Morin, O., & Dutreuil, P. (2021). A Model to Analyze Attempt of Science Education to coincide with Participatory Education: Case Study of Collective and Enlighted Involvement (French Biology Lessons on Vaccine Hesitancy). Dans *IOSTE 2020 Symposium "Transforming Science & Technology Education to Cultivate Participatory*

*Citizens*". Daegu, Korea. Récupéré sur [https://conf.ioste2020korea.kr/cms/index.php/2021/02/01/ioste2020\\_op\\_122/](https://conf.ioste2020korea.kr/cms/index.php/2021/02/01/ioste2020_op_122/)

Morin, O., & Dutreuil, P. (2021). De l'éducation à la vaccination à l'éducation aux controverses socioscientifiques. Un exemple d'engagement des élèves en classe de biologie. Dans *88° congrès de l'ACFAS - Colloque éducation aux controverses*. Sherbrooke: mai 2021.

Sanchez, E., & Ansaldi-Monod, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Education & Didactique*, 9(2), 73-94. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2288>

Van Alstein, M. (2019). *Controversy & polarisation in the classroom. Suggestions for pedagogical practice*. Brussels: Flemish Peace Institute.



## Proposition de contribution pour la Rencontre internationale des LÉA

*A renvoyer pour le 14 mars 2022 à [lea.ife@ens-lyon.fr](mailto:lea.ife@ens-lyon.fr)*

Chaque LÉA complétera autant de formulaires que de contributions.

### Nom de votre LÉA

LÉA REP+ Maurice Jaubert Nice Ariane

### Format de votre proposition

- communication orale
- poster
- démonstration

### Nature de la contribution

- contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LÉA"
- contribution sur les travaux conduits dans le LÉA

### Titre de votre proposition

Comment la recherche collaborative développée dans le cadre du LÉA REP+ Maurice Jaubert Nice Ariane a permis de formaliser et renforce le projet initial des Classes Inter-Degrés au cycle 3 : Une histoire à quatre voix

### Noms, prénoms et institutions des auteurs

Broc Lucie, Centre de recherches sur la cognition et l'apprentissage (CeRCA) UMR 7295, Université de Poitiers et laboratoire Bases, Corpus, Langage (BCL) UMR7320, Université Côte d'Azur.

Véronique Gournay et Pascale Gacem, Collège Maurice Jaubert, REP+ Maurice Jaubert, Rectorat de l'académie de Nice.

Aline Fablet, Ecole Jean Piaget, Circonscription Nice 2, DSDEN des Alpes Maritimes, Académie de Nice.

Ana Chiaruttini, Laboratoire LINE, Université Côte d'Azur.

### 5 Mots clés

Recherche collaborative - REP+ - Cycle 3 - Classes Inter-Degrés- Co-enseignement

**Texte** (3000 signes maximum, espaces compris : **2911 signes**)

Le LéA REP+ Maurice Jaubert Nice Ariane est adossé à un projet qui existait au préalable, les Classes Inter-Degrés (CID), (BOEN, 2015). Ce projet a vu le jour suite au constat fait conjointement par les enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau cycle : la nécessité de mieux soutenir la transition école collège pour les élèves.

Les CID représentent un dispositif pédagogique innovant dans lequel les enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degrés co-construisent des séquences d'apprentissage en français, mathématiques et EPS au regard des instructions officielles du cycle 3. Chaque semaine, ils regroupent dans les CID deux groupes de cinquante élèves âgés de 9 à 11 ans (deux classes de CM1-CM2 et deux 6<sup>ème</sup>) et mènent conjointement les séances qu'ils ont préparées ensemble. Un des objectifs du LéA REP+ Maurice Jaubert Nice Ariane est d'analyser les pratiques enseignantes spécifiques développées dans les CID.

Il s'agira donc ici de montrer comment la recherche collaborative mise en place dans le cadre du LéA REP+ Maurice Jaubert Nice Ariane a permis de formaliser et renforce le projet initial des Classes Inter Degrés au cycle 3 (Laflotte & Loisy, 2014).

Dans le cadre du LéA les réunions de préparation des séquences en inter-degrés sont filmées ainsi que les séances menées conjointement dans les CID. L'analyse par auto-confrontation de ces séquences est faite dans le cadre de réunions LéA, une demi-journée par période, réunions au cours desquelles enseignants, enseignant-chercheur et pilotes échangent sur les gestes professionnels développés de façon spécifique dans les CID. En ce sens, la recherche collaborative a permis de formaliser une méthodologie d'analyse commune et régulière sur le travail effectué en inter-degrés, grâce à laquelle chaque professionnel se nourrit (David, 2005).

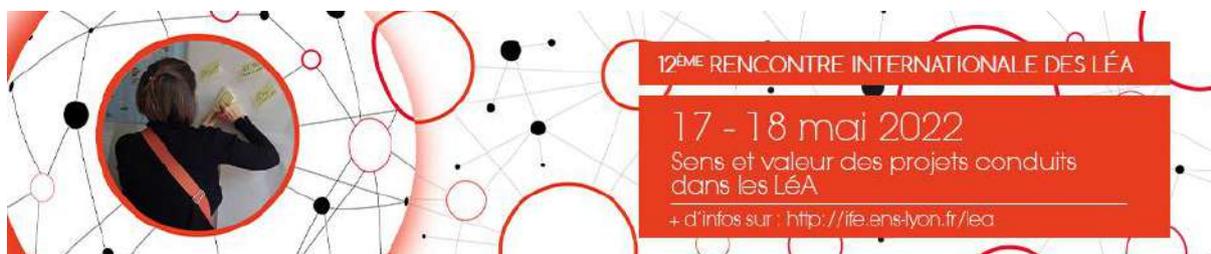
Cette méthodologie formalisée demande à chaque acteur éducatif engagé dans le projet collaboratif de se mobiliser (Desgagné & Bednarz, 2005). Pour les enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré il s'agit d'assister aux réunions de préparation, de mener les séances en inter-degrés et de participer aux réunions d'analyse. Pour les enseignants-chercheurs il s'agit de préparer les supports d'analyse, de mener ces réunions et d'en extraire des données probantes. Pour les pilotes il s'agit de coordonner l'action de recherche mise en place dans le cadre du LéA (de la mise à disposition d'une salle nécessaire aux réunions d'analyse au remplacement des enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degrés à partir d'un calendrier annuel commun).

Le maintien de cette méthodologie de travail formalisée demande une vigilance constante. L'expérience montre en effet que sans cette vigilance, l'absence de l'un des acteurs professionnels, le non remplacement d'un autre, le changement d'un des pilotes pourrait rapidement fragiliser l'ensemble du dispositif mis en œuvre (Rojas-Drummond & Mercer, 2003).

**Bibliographie** ([Normes APA](#) à respecter)

12<sup>ème</sup> Rencontre internationale des LéA - 17 et 18 mai 2022  
<http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/manifestations/rencontre-internationale-des-lea-mai-2022>

- Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) spécial n°11 du 26 novembre 2015. Programme et horaires de l'école élémentaire. Cycle 3 - cycle de consolidation (CM1, CM2 et classe de sixième). Rapport du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Davis, B. (2005). Trois attitudes dans la recherche en éducation : autour de "l'explicite", de "l'implicite" et de la "complicité". *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 397-416.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 371-393.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Laflotte, L. & Loisy, C. (2014). Soutenir une dynamique de changement dans les pratiques collaboratives : les lieux d'éducation associés à l'institut français de l'éducation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 40(3), 557- 577.
- Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International journal of educational research*, 39(1-2), 99-111.



## Projet TEAMS – Une éducation à l'attention (programme ATOLE)

### Poster du Collège Jean Rostand Quetigny

Contribution sur les travaux conduits dans le LÉA

### Auteurs :

Véronique GUEHL – Sophie MORLAIX – Bénédicte TERRIER

**5 Mots clés :** Attention – Formation – Conditions d'apprentissages – Bien-être – Co-construction

### Résumé :

Le projet TEAMS (Temps et Espaces d'Apprentissage en Milieu Scolaire) est né dans un contexte d'établissement ouvert à la recherche et à de nombreux partenariats scientifiques avec l'université proche.

Pour cette année scolaire 2021-2022, le programme ATOLE est au centre du projet.

Mis en place dès janvier 2021, nous souhaiterions répondre à plusieurs problématiques :

- Comment les enseignants s'approprient les outils du programme d'éducation à l'attention Atole puis les transfèrent ?
- En quoi une éducation à l'attention permet une amélioration des conditions d'apprentissage, une meilleure prise en compte de l'écoute entre tous les acteurs au sein de l'établissement et un épanouissement plus important des élèves et des professionnels qui en ont la charge ?

Cette action menée sur tout le niveau 6<sup>e</sup> (175 élèves) en 2020-2021 a été reconduite dès la rentrée 2021.

Nous avons cependant fait un choix différent : former moins d'élèves mais réinvestir davantage en classe les notions vues en cours « d'éducation à l'attention ».

Ainsi, 3 classes de 6<sup>ème</sup> (deux classes dans l'ordinaire et une classe dans l'enseignement adapté) sont formées au programme ATOLE à hauteur d'une heure par semaine (depuis fin septembre pour les deux classes en ordinaire et, depuis janvier, pour la classe d'enseignement adapté), chacune par un binôme d'enseignants volontaires.

Les professeurs d'enseignement adapté (SEGPA) ont également fait le choix de poursuivre la formation avec la classe de 5<sup>ème</sup>, l'attention étant une problématique d'autant plus importante avec leurs élèves et les rythmes d'apprentissage et d'assimilation d'outils étant plus lents.

Les enseignants déjà formés en 2020-2021 ont bénéficié d'un temps d'échange en présentiel avec Jean-Philippe Lachaux et Bénédicte Terrier (INSERM-CRNL) en décembre 2021. Ils ont ainsi pu échanger sur leurs interrogations suite à la mise en place du programme ATOLE en 2020-2021.

Les enseignants nouvellement intéressés cette année ont eux assisté à une demi-journée de formation leur permettant de comprendre en quoi consiste le programme ATOLE et ont vu des exemples d'outils ou de situations en classe possibles. L'idée est que ces enseignants réinvestissent en classe les notions vues en cours d'éducation à l'attention.

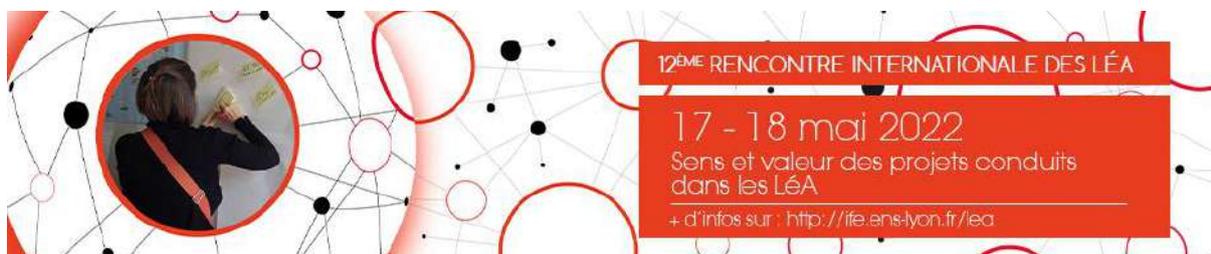
L'évaluation de ces dispositifs est menée en collaboration avec l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation) à différents niveaux (impact de la formation sur les enseignants, sur les élèves), sur plusieurs années (2020 à 2023).

Ainsi, en juin 2021, nous avons recueilli des questionnaires enseignants visant à évaluer la perception des enseignants sur la formation ATOLE qu'ils ont suivie, ainsi que leur sentiment d'efficacité à l'idée de mettre en œuvre le programme dans leur classe.

Suite aux résultats obtenus, ce projet a pour vocation à se poursuivre et à se développer notamment en favorisant la co-construction d'outils concrets à utiliser en classe pour une meilleure appropriation à la fois des enseignants et des élèves.

### **Bibliographie :**

<https://project.crn.fr/atole/>



## Circuler entre les savoirs sociaux et les savoirs scolaires en histoire : quels liens entre médiation scientifique et apprentissages scolaires ?

### Présentation des travaux du LéA Plaine-Commune autour de l'exposition "La vie HLM" (Aubervilliers-93).

Communication orale du LéA Collège lycée Plaine Commune-93

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

#### Auteurs

Gaïd ANDRO (correspondante Recherche) - MCF Histoire – CREN – INSPE Nantes

Diane CHAMBODUC (correspondante LéA) – enseignante au lycée Le Corbusier – AMuLoP

#### Mots clés

Médiation – apprentissages – savoirs sociaux – histoire sociale – micro-histoire

#### Résumé

Le LéA Plaine Commune s'est structuré autour de la construction d'une exposition temporaire sur l'**histoire du logement et des habitants des quartiers populaires dans une barre d'immeuble HLM d'Aubervilliers coordonné et défendu par l'association AMuLoP**. La réflexion didactique et pédagogique centrée sur les apprentissages en histoire sociale chez les élèves des deux établissements concernés (collège Jean Lurçat de Saint-Denis et lycée Le Corbusier d'Aubervilliers) s'est donc pensée en articulation avec la réflexion muséographique et scénographique sur les dispositifs de médiation et d'exposition des savoirs issus de la recherche scientifique. Le travail collectif consiste alors en un **croisement entre didactique et médiation autour des enjeux épistémologiques et sociaux d'une possible circulation du savoir historique entre chercheurs, habitants, médiateurs et élèves**. La recherche se focalise sur les effets de la visite (émotions, immersion, pratique des méthodes de l'enquête historique, etc.) sur les apprentissages des élèves et notamment sur les possibles circulations, discussions, frottements, tensions entre leurs histoires personnelles et familiales (sociales, migratoires, pratiques du logement, etc.) et les savoirs des sciences sociales exposés et mis en récit. **Quels sont les effets de l'approche immersive centrée sur les vies « ordinaires » des anciens habitants de la barre ? Comment se produit le double mouvement de mise à distance (contextualisation) et de compréhension (empathie historique) dans l'expérience de visite des élèves comme dans la mise au travail postérieure au sein des classes ? Quelles sont les différentes postures élèves face à cette possible résonance « intime » entre le savoir scientifique exposé, le savoir scolaire travaillé et le savoir social d'expérience ?**

Cette communication aura pour objectif de revenir sur les grands axes de questionnement qui ont été les nôtres l'an dernier lors de la première année du LÉA et sur les liens rapidement établis entre construction didactique des apprentissages et construction scénographique des visites. Nous développerons ensuite sur la confrontation de ces axes à l'épreuve du réel des visites scolaires avant de proposer une première ébauche d'analyse de nos recueils de données (travaux d'élèves, enregistrements d'échanges entre les élèves) centrée sur la dialectique savoirs sociaux/savoirs scientifiques et sur les effets de cette dialectique sur les apprentissages scolaires.



## Donner du sens au LÉA pour s'y engager

### Communication orale du LÉA [PRO] Lycées professionnels dans l'académie de Nancy-Metz

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LÉA"

#### Auteurs/contributeurs :

Claude BATAILLE, enseignant SN-MELEC, Lycée de Cormontaigne, Metz

Florence GENIN, enseignante gravure sur pierre, Lycée Camille Claudel, Remiremont

Stéphanie JOUBLIN, enseignante français-anglais, Lycée des métiers, entre Meurthe et Sanon, Dombasles-sur-Meurthe

Catherine LEROY, proviseure adjointe, Lycée de Cormontaigne, Metz

Julian MANNEVILLE, enseignant maintenance des véhicules automobiles, Lycée des métiers, entre Meurthe et Sanon, Dombasles-sur-Meurthe

Christophe MULLER, IEN STI, académie de Nancy-Metz

Aurore PROMONET, INSPÉ de Lorraine, Nancy, université de Lorraine, laboratoire Crem

Yann ROBISCHUNG, enseignant EPS, Lycée Camille Claudel, Remiremont

**5 Mots clés** : sens, pertinence, valeur, production, intercompréhension

#### Résumé :

Notre travail de recherche décrit, pour mieux les comprendre, les rapports d'activité professionnelle (RAP) que produisent les lycéen.ne.s, en vue des épreuves certificatives de CAP, BEP ou baccalauréats de champs professionnels dont témoigne la diversité des contributeurs de cette communication.

L'opportunité de publier un article dans les *Cahiers pédagogiques* (dossier à paraître sous le titre « Écrire pour être lu ») a révélé la fragilité de notre collectif. Nous travaillons ce texte depuis le début de l'année 2021-22. Arrivant tôt dans la vie de notre LÉA, né en 2020, ce projet a mis certain.e.s d'entre nous en difficulté de formalisation de notre travail et de nos productions, évoquant un manque de sens. Nous avons dû modifier l'ordre du jour d'une récente réunion (en février 2022) pour traiter la question du sens et de la valeur de nos engagements respectifs dans cette recherche.

Dans ce but, chacun.e, tour à tour, a répondu à trois questions :

- Qu'est-ce que je fais dans le LÉA ?
- Qu'est-ce que je suis venu y chercher ?
- Quelle orientation je souhaite donner au LÉA ?

Ainsi, nous avons déterminé collectivement ce que notre LÉA a produit, malgré la diversité de nos contextes de travail et les empêchements imposés par la pandémie. La question centrale était : peut-on estimer que le LÉA a *produit* alors que nous n'avons pas encore pu mener l'enquête envisagée par entretiens d'autoconfrontation (d'élèves, d'enseignants et de tuteurs de stage) aux RAP considérés comme traces écrites de l'activité de formation professionnelle ? Cette enquête était considérée comme un moyen crucial pour comprendre les enjeux des RAP (visée heuristique) et concevoir des méthodes de travail (visée praxéologique) pour en accompagner la composition dans nos classes (Mottier-Lopez, 2020). Plusieurs d'entre nous estimaient qu'à ce stade de notre projet, nous n'avions rien produit de formalisable dans un article. Pour d'autres, notre travail commun avait produit des éléments dignes d'être formalisés : partage de pratiques, intercompréhension, création de nouveaux dispositifs d'enseignement-apprentissage et, par voie de conséquence, motivation tant chez les élèves que chez leurs enseignants et les cadres de l'éducation nationale.

Cette discussion a abouti à une prise de conscience d'une avancée de notre travail et à une relance du projet rédactionnel.

Nous proposons d'analyser les propos, consignés dans le CR de cette réunion, pour montrer comment la diversité des points de vue et des valeurs données à nos travaux, nourrissent la dynamique collaborative.

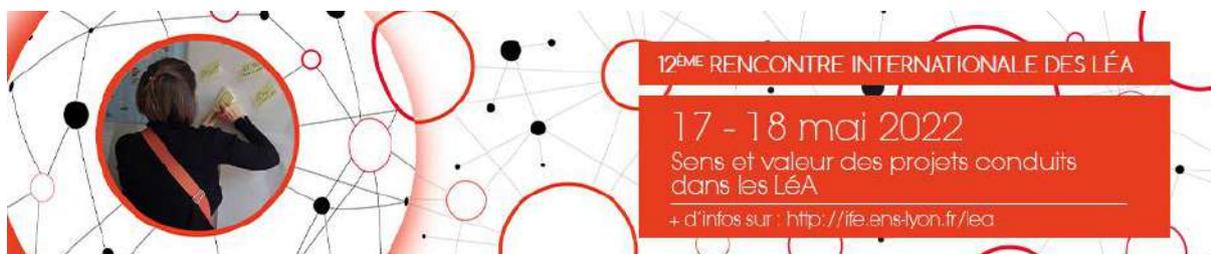
Le franchissement d'un tel obstacle a interrogé la pertinence de notre projet aux yeux de chacun.e. Dans cette expérience se dessinent des phases de développement professionnel passant par une étape de déstabilisation inspirant potentiellement et provisoirement, espérons-le, un sentiment d'insécurité (Boucher et Jenkins, 2004 ; Mieusset et al. 2019).

### Bibliographie :

Boucher, L.-P., & Jenkins, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. Dans L.-P. Boucher & M. L'Hostie (Éds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 83-106). Presses de l'Université du Québec.

Mattéï-Mieusset, C., Promonet-Thérèse, A., Emprin, F. & Philippot, T. (2019). Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel. *Raisons éducatives*, 23, 71-94. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0071>

Mottier-Lopez L. (2020). « Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes : quels rapports avec les visées heuristique et praxéologique ? ». *Questions Vives*, 33. DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4804>



## LéA DuAL : Fonder son enseignement en mathématiques sur la résolution de problèmes

### Poster du LéA DuAL du cycle 3 au lycée

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

### Auteurs

Les membres du LéA DuAL

### Résumé :

L'équipe DREAM (Démarche de Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Mathématiques) à l'origine du LéA DuAL (La Duchère, Ampère, Lagrange du nom des trois premiers établissements impliqués dans le LéA) a travaillé depuis son origine dans une perspective de recherche collaborative regroupant des enseignants de différents niveaux (primaire, collège, lycée, université) et des chercheurs en mathématiques et en didactique des mathématiques. Mettre en évidence la valeur du travail effectué a toujours été une préoccupation majeure de l'équipe de recherche et constitue dans le LéA une préoccupation constante dans les deux axes de notre projet.

Le premier axe a pour objectif de répondre à la question des compétences et des connaissances que l'organisation de l'enseignement des mathématiques autour des problèmes de recherche permettent de développer chez les élèves à différents niveaux scolaires. Pour répondre à cette question, la méthode repose sur le suivi pendant une année scolaire complète des apprentissages des élèves confrontés à un enseignement fondé sur la démarche *manipuler-verbaliser-abstraire* à travers la recherche de problèmes.

Le deuxième axe a pour objectif de construire et de proposer un réel accompagnement sur le terrain des enseignants souhaitant s'engager dans un tel enseignement. C'est le cas dans les établissements « fondateurs » du LéA avec la participation de plusieurs professeurs de mathématiques de ces établissements. Mais c'est aussi le cas pour de « nouveaux » établissements ; en effet, depuis la création du LéA DuAL, cinq nouveaux établissements dans le Rhône, la Drôme et l'Île et Vilaine bénéficient d'un dispositif d'accompagnement facilitant la mise en œuvre de la démarche résumé ci-dessus.

Pour répondre à nos préoccupations de repérage de la valeur du travail réalisé nous avons proposé à travers la structure de mini-labos des outils de mesure des effets des constructions théoriques à la fois pour les apprentissages des élèves et pour l'accompagnement des

enseignants engagés dans le LéA. Le suivi des élèves est fondé sur un suivi de cohortes pendant l'année scolaire dans les établissements du LéA, l'organisation de pré-tests-post-tests encadrant la mise en œuvre de situations didactiques de recherche de problème, des entretiens individuels avec les élèves et un questionnaire sur l'image et les valeurs que l'enseignement des mathématiques transmet. Ce questionnaire a déjà été donné aux 450 élèves des classes du LéA et sera reproposé à la fin de l'année scolaire de façon à mesurer l'évolution des conceptions à l'aune des contributions de Bishop (1988, 1996, 2009) relatives aux valeurs dans l'enseignement des mathématiques.

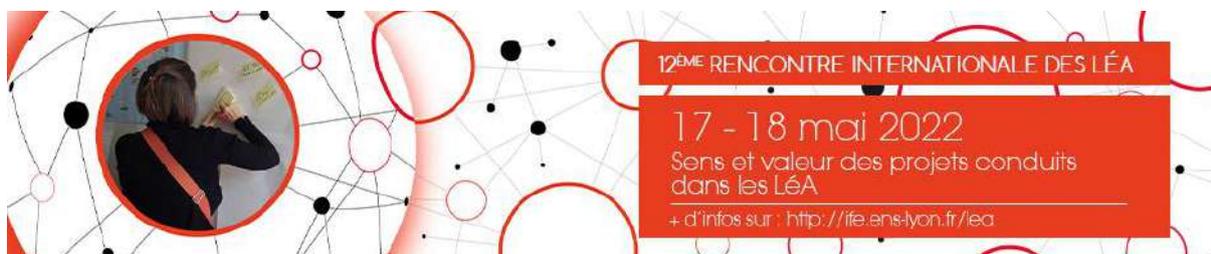
La construction de repères de suivi des enseignants à travers une démarche de formation continue entre pairs sur le terrain a été au cœur du travail des mini-labos, véritables creusets de la recherche collaborative, qui constituent le fondement pratique de la mise en œuvre de notre méthodologie. Dans le poster que nous présenterons lors de la journée des LéA nous proposerons un résumé schématique du travail et des propositions du LéA pour répondre aux questions du sens et des valeurs du projet de notre LéA.

### Bibliographie

Bishop, A. J. (1988). *Mathematical enculturation: a cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Bishop, A. J. (1996, June 3–7). How should mathematics teaching in modern societies relate to cultural values – some preliminary questions. *Paper presented at the Seventh Southeast Asian Conference on Mathematics Education*, Hanoi, Vietnam.

Bishop, A. J., & Seah, W. T. (2009). Educating values through mathematics teaching: possibilities and challenges. In M. H. Chau & T. Kerry (Eds.), *International perspectives on education* (pp. 118–138). London, UK: Continuum.



## Évolution d'un site web compagnon pour améliorer l'appropriation et la prise en main du Chiffroscope, un jeu pour l'apprentissage, l'enseignement et la formation à la numération aux cycles 2 et 3

Démonstration du LéA LAiR — Loire Ain Rhône

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

### Auteurs :

Sophie Soury-Lavergne, Enseignant-Chercheur IFÉ et UGA

Emilie Lautric, Enseignante, école Edith Piaf, Saint-Forgeux-l'Espinasse

Jean-Luc Martinez, Enseignant école Michelet Lyon et chargé d'étude IFÉ

+ participation possible des enseignants du LéA

**5 Mots clés :** Chiffroscope, appropriation ressources, mathématiques, cycle 2 cycle 3, jeu tangible et numérique

### Résumé :

Le site du Chiffroscope - <https://chiffroscope.blogs.laclassed.com> - a été conçu dans le cadre du LéA CiMéLyon (2017-2020) (Croquelois *et al.*, 2019) pour mettre à disposition des enseignants de cycle 2 et cycle 3 une ressource pour enseigner la numération décimale de position.

Le Chiffroscope est un jeu de cartes qui combine usage de nombres, d'unités de numération et d'un tableau de numération flottant (Chambris, 2012) pour permettre aux élèves d'apprendre les deux principes caractérisant l'écriture des nombres avec les chiffres : le principe de position et le principe décimal. Pour les enseignants, le jeu permet notamment d'identifier les invariants opératoires mobilisés par les élèves dans leurs stratégies de jeu et de les mettre en relation avec la maîtrise de la numération (Soury-Lavergne *et al.*, 2020).

Un point clef identifié par les expérimentations ayant accompagné le développement du jeu a été la nécessité de différentes modalités d'usage du jeu de façon à transformer l'activité ludique des élèves en apprentissage.

Jouer n'est pas suffisant. Le jeu doit nécessairement être accompagné de moments de discussion des stratégies de jeu, lors de « Mises en commun », et de moments de jeu arrêté, que nous avons nommés « Arrêt sur image », pour faire émerger les stratégies efficaces et les entraîner.

Pourtant, la présentation de ces trois phases, dès les premières pages du site Chiffroscope, ne facilite pas l'appropriation du jeu et de la ressource par les visiteurs. Cela est particulièrement dommage, alors que le site est référencé dans le nouveau guide orange « Pour enseigner les nombres, le calcul et la résolution de problèmes au CP » paru en 2021 sur Eduscol. Au cours d'une enquête, menée cette année auprès de 8 enseignants découvrant le Chiffroscope, nous avons pu constater l'écart entre ce qui est accessible à un utilisateur débutant qui visite le site et la richesse pédagogique et didactique effective de la ressource. Cela conduit les membres du LéA à prévoir une refondation du site afin d'en améliorer la lisibilité pour deux types d'utilisateurs enseignants : un enseignant innovant qui cherche à être rapidement opérationnel en classe et un enseignant expert, ayant une mission de formateur, qui cherche à mieux comprendre l'intérêt didactique du jeu.

La démonstration proposée aux journées des LéA de 2022 permettra aux participants de visiter le site du Chiffroscope et d'utiliser le matériel tangible dans l'objectif de comprendre comment se déroule une partie de jeu et de se projeter dans une première mise en œuvre en classe. A partir de cette appropriation, les participants seront invités à se prononcer sur les caractéristiques retenues pour la nouvelle version du site.

### Bibliographie :

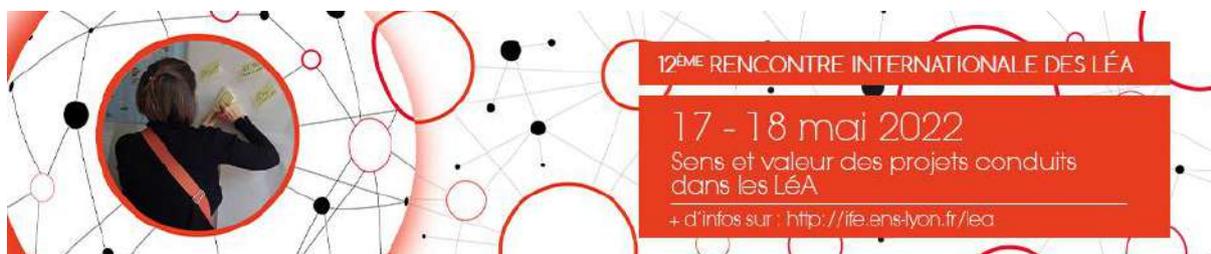
Chambris, C. (2012). Consolider la maîtrise de la numération des entiers et des grandeurs. Le système métrique peut-il être utile ? *Grand N*, 89, 39-69.

Croquelois, S., Martinez, J.-L., Rabatel, J.-P., & Soury-Lavergne, S. (2019). Du projet collaboratif à la formation : Continuité des apprentissages et de l'enseignement de la numération du cycle 2 au cycle 3. In T. Dias, (Éd.), *Actes du 46<sup>e</sup> colloque de la COPIRELEM*.

DGESCO du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Pour enseigner les nombres, le calcul et la résolution de problèmes au CP*. Eduscol <https://eduscol.education.fr/document/3738/download>

Soury-Lavergne, S., Croquelois, S., Martinez, J.-L., & Rabatel, J.-P. (2020). Conceptions des élèves de primaire sur la numération décimale de position. *Revue Maths Ecole*, 233, 128-143.

Soury-Lavergne, S., Rabatel, J.-P., & Croquelois, S. (soumis). Choix méthodologiques et savoirs produits avec les enseignants Témoignage du LéA Circonscriptions Métropole de Lyon – CiMéLyon. In R. Monod-Ansaldi, C. Loisy, & B. Gruson (Éds.), *Le réseau des lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'éducation (IFÉ, ENS de Lyon) : Un instrument pour la recherche en éducation*. (PUR).



## Sens et Valeurs selon les espaces sociaux

### Communication orale du LÉA REP+ Barbusse – Cité éducative Vaudaise

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LÉA"

#### Auteurs :

Lahanier-Reuter Dominique, LACES, Bordeaux

Longeon Naima, Collège Henri Barbusse, Vaulx en Velin

**5 Mots clés :** Espaces, Travail, Évaluation, Soutiens, Freins

#### Résumé :

Pour interroger les sens et les valeurs de notre travail dans le LÉA Collège Barbusse Cité éducative Vaudaise, nous proposons de les décrire selon les espaces sociaux dans lesquels ce travail s'inscrit. En effet, le sens accordé à un ensemble d'actions, à un "travail", et à ses conséquences, est configuré par les statuts des acteurs en présence, par les attentes, les évaluations qu'autorise un espace particulier. De même les valeurs attachées à un travail dépendent étroitement de ces mêmes statuts et des possibles échanges, qu'encre une fois un espace social délimite. Dans le cas du LÉA que nous représentons, les membres sont des acteurs de différents espaces. Les enseignants évoluent dans l'espace institutionnel de l'Education nationale, les parents et les enseignants font aussi partie de l'espace de la recherche, de celui des associations (syndicats, associations de parents d'élèves...) et enfin celui des pratiques.

Ainsi, nous essaierons de comprendre les sens et les valeurs que revêt notre travail en considérant tout d'abord, dans l'espace institutionnel où le travail des enseignants est soumis à la hiérarchie (Inspections, Ministère, Equipe d'encadrement...), qui est chargée des prescriptions, du contrôle, des incitations, des soutiens : nous regarderons quelles écoutes, éventuellement quelles diffusions, quelles contraintes et quelles facilitations ont suscité ce travail. Puis en examinant l'espace des recherches (l'IFE, les laboratoires de recherche), nous étudierons les sollicitations, les soutiens, les reprises, les discussions qui l'ont entouré. L'espace des associations (associations de parents, mouvements pédagogiques, syndicats...) peut aussi fournir des soutiens, organiser des échanges. Enfin, nous nous tournerons vers l'espace des pratiques, celui des instances où les familles sont présentes - conseil de classe, de discipline...- ainsi que celui de la classe, pour analyser là encore, les écoutes, les soutiens, les freins que ce projet a pu générer.

A partir de ces données nous esquisserons les sens et les valeurs diverses que peut revêtir ce LÉA.

**Bibliographie :**

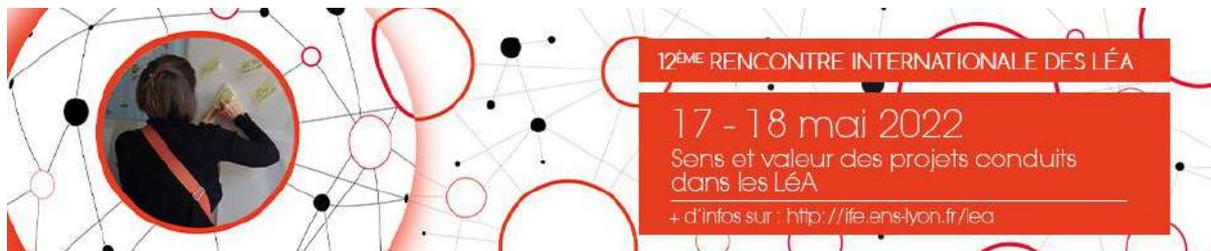
Bart D., Lahanier-Reuter D., Reuter Y., 2013, « Répondre à une demande institutionnelle d'évaluation : quelques problèmes de méthodologie de recherche », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol 46, n° 3, 41-62.

Bensedik, A. (2003). Le métier d'enseignant. *Les Cahiers du CREAD*, (62/63), 99-108.

Danic, I., Fontar, B., Grimault-Leprince, A., Le Mentec, M., & David, O. (Eds.). (2022). *Les espaces de construction des inégalités éducatives*. Presses universitaires de Rennes.

Lahanier-Reuter D., 2020, Effekte von Innovation auf das Schülerhandeln im öffentlichen Primarschulwesen in Togo, in C. Schelle, C. Straub, C. Hübler, F. Montandon, M. Mbaye, *Innovationen und Transformationen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung*, Waxmann, Münster New York, 81-98.

Lévy, A. (2009). L'évaluation créatrice de valeur. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (2), 93-103.



## Une évaluation autonome pour des séances autonomes

### Poster du LéA Collège Pailleron Paris

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

#### Auteurs :

Copreaux, Lucie, CY Cergy Paris Université / LDAR

Samali, Lilia – Collège Pailleron, Paris

Rollinde, Emmanuel - CY Cergy Paris Université / LDAR

Khanfour-Armalé, Rita - CY Cergy Paris Université / LDAR

Saussez, Philippe – Collège Pailleron, Paris

Taylor, Paul – Collège Pailleron, Paris

Micheletti, Julien - Collège Pailleron, Paris

Saint Jore, Bruno - Collège Pailleron, Paris

#### 5 Mots clés :

##### Résumé :

Au sein du projet Sciences du collège Pailleron, des séances autonomes ont été développées depuis deux ans (Copreaux et al., 2020). Elles permettent aux enseignants de plusieurs disciplines (PC, SVT, Technologie, Art) de faire travailler un groupe d'élèves sur un thème pendant 4 semaines, avec une séance par discipline. L'interdisciplinarité n'oublie pas les disciplines, mais les articule autour de compétences communes. Du point de vue des élèves, ils découvrent le plaisir de l'autonomie et du travail en groupe avec des consignes explicites, claires et des compétences bien identifiées.

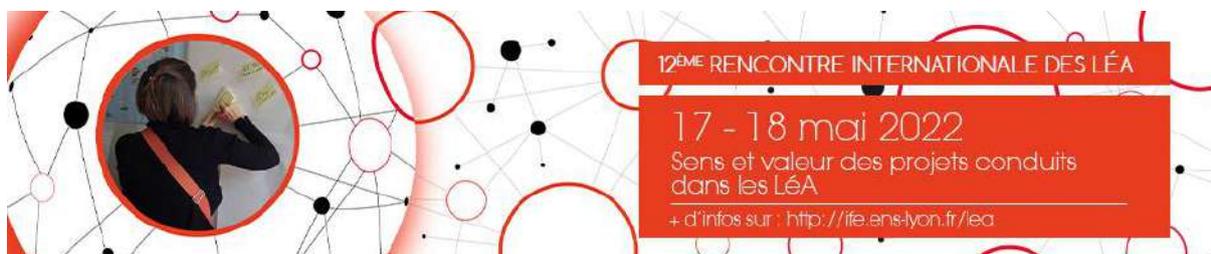
Cette année, nous avons porté notre attention sur l'évaluation, qui a lieu à la suite des 4 séances. Les principes doivent être les mêmes : identifier les compétences communes, expliciter les consignes et permettre à tous de s'appropriier les questions. En effet, le projet Sciences est aussi un projet inclusif puisque les groupes mélangent classes SEGPA et classes générales. L'évaluation doit donc s'adresser à tous les élèves. Le poster présentera les points essentiels de l'évaluation du premier thème de cette année.

Du point de vue formel, l'évaluation est découpée par discipline tandis que les compétences communes sont indiquées en début de document. Ceci rend certainement plus lisible les objectifs de l'évaluation. L'évaluation reprend les éléments des fiches élèves qui favorisent à la fois l'inclusion et l'autonomie (police de caractère, consignes courtes et à la 1<sup>ère</sup> personne ; aides outils). Sur le fond, les compétences travaillées dans les différents thèmes sont : analyser, observer et interpréter en utilisant différents modes de représentation ; compléter et analyser un tableau ; se repérer dans l'espace et enfin une démarche de classification et de caractérisation. Les connaissances transversales aux quatre séances portent sur le sol de mars (art et SVT) ; le Système solaire (technologie et PC). L'évaluation est alors basée sur des consignes identiques à celles posées dans les séances, mais avec une transposition dans un autre contexte ou un autre objet, afin de travailler sur les compétences (une nouvelle affiche, une autre « clé de détermination », ...). Il s'agit donc bien de compétences et non pas de rappel automatique de savoirs.

Cette première évaluation cohérente avec l'esprit du Projet Sciences a été une réussite. Tous les élèves ont pu finir leur évaluation, ce qui n'est jamais arrivé les années précédentes. L'attention portée aux consignes pour s'assurer de leur compréhension par tous et de leur cohérence avec les activités menées a également évité une discrimination envers les élèves de SEGPA, associée à un sentiment de frustration et d'échec. Le poster donnera des éléments statistiques pour démontrer cette réussite.

### **Bibliographie :**

Copreaux, L, Rollinde, E., Khanfour-Armalé, R., Hauss, F., Bessonnie, M. et al..(2020) Pratique enseignante interdisciplinaire en sciences : Étude exploratoire d'un projet en 6ème. ([hal-02886722](http://hal-02886722))



## ***Translanguaging* en école d'immersion : Expérimentation avec un album de jeunesse en deux langues**

**Communication orale d'École immersion Jean Jaurès et collège Guynemer Nancy-Grand Est, PRIMERA : Pratiques en immersion et recherche autonomisante**

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LÉA"

### **Auteurs**

Delphine JEANDEL, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz

Anne-Catherine PERRIN, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz

Valérie FIALAIS, LILPa Université de Strasbourg

Latisha MARY, LILPa Université de Strasbourg, INSPÉ de Strasbourg

**5 Mots clés :** Immersion, pratiques translangues, littéracie bilingue, recherche participative

### **Résumé :**

Notre recherche PRIMERA LéA IFé s'efforce de reconnaître et de valoriser l'expertise individuelle et collective des enseignants en dispositif immersion (les uns enseignant des disciplines en anglais, les autres en français), tout en les confrontant aux recherches actuelles dans le domaine de l'éducation bi/plurilingue dont l'enjeu est le développement des compétences bilingues favorisant des apprentissages translangues ainsi qu'une meilleure inclusion de tous les élèves (Mary et al., 2021). Lors de nos rencontres en recherche-formation institutionnalisées sur les 18H de formation du primaire, nous avons construit collectivement des savoirs autour la pédagogie du *translanguaging* qui permet à tous les élèves d'utiliser « tout le[ur] répertoire linguistique » (García, 2009), afin de développer une pensée critique et une conscience métalinguistique (Velasco & Fialais, 2016) et leur identité plurielle. L'alternance des langues promue dans les pédagogies du *translanguaging* fait florès dans les intentions pédagogiques projetées relevées dans les discours enseignants. Certains se sont emparés des principes du *translanguaging* pédagogique et les ont mis en acte avec les élèves. Nous nous demandons quelles sont les manières de faire de ces enseignants pour inclure le *translanguaging* dans leurs pratiques de classe ? La communication propose l'analyse de pratiques de classes de deux enseignantes de CE1, l'une enseignant l'anglais, l'autre le français, dont les contenus d'enseignement s'articulent autour de l'album bilingue "*The giving tree*" (Silverstein, 2014). Il s'agit de montrer comment le travail collaboratif en binôme contribue à négocier la notion de *translanguaging* dans et par le développement de la littéracie bilingue, tout en mobilisant l'interdisciplinarité et l'engagement des élèves (Lyster et al., 2009).

L'expérience pédagogique et son analyse montrent que la recherche participative impliquant recherche et acteurs de terrain contribue à créer une dynamique de transformation favorisant des pratiques translangagières. En même temps, les enseignants sont encore à la recherche des espaces à réserver pour que se créent de réels espaces sociaux inclusifs (Wei, 2011).

### Bibliographie :

- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.
- Lyster, R., Collins, L. & Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud projet. *Language Awareness*, Vol. 18, 3-4, 366-383.
- Mary, L.**, Krüger, A.B. & Young, A. (2021). *Migration, multilingualism and education. Critical perspectives on inclusion*. Multilingual Matters.
- Silverstein, S. (2014). *The giving tree*. Harper Collins.
- Velasco, P. & **Fialais, V.** (2016). Moments of metalinguistic awareness in a Kindergarten class: translanguaging for simultaneous biliterate development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2016.1214104.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–35.



## « Déclics » pour une transformation des pratiques en immersion

Poster du LéA École immersion Jean Jaurès et collège Guynemer Nancy-Grand Est, PRIMERA : Pratiques en immersion et recherche autonomisante

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

### Auteurs :

Clara BARSOTTI, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz  
Damien CENE, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz  
Anne DURR, Université/INSPE de Lorraine  
Valérie FIALAIS, LILPa Université de Strasbourg  
Aurore ISAMBERT, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz  
Delphine JEANDEL, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz  
Joël LABOUTELEY, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz  
Lucie LACROIX, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz  
Sylvain LEGRAND, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz  
Véronique LEMOINE-BRESSON, ATILF Université/INSPE de Lorraine  
Latisha MARY, LILPa Université de Strasbourg, INSPÉ de Strasbourg  
Anne-Catherine PERRIN, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz  
Manuelle POREL, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz  
Annette TEACHOUT, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz  
Honorine VANIER, école Jean Jaurès Nancy, Académie Nancy-Metz

**5 Mots clés :** Immersion, clivage, monolinguisms, accompagnement par la recherche, *translanguaging*

### Résumé :

L'école Jean Jaurès dans l'Académie de Nancy-Metz est une école d'immersion en langue anglaise. Une continuité est assurée au collège Guynemer, également membre de notre LéA. La moitié des enseignements y est donnée en langue anglaise. L'anglais est un outil au service des apprentissages. La recherche collaborative a une visée autonomisante, c'est-à-dire qu'elle a pour objectif à moyen terme, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des pratiques transformées par/pour le collectif enseignant.

AVANT notre recherche PRIMERA LéA IFé, les langues (anglais et français) étaient cloisonnées. Elles fonctionnaient selon la conception de la stricte séparation des langues dans l'apprentissage en classe (Cummins, 2007). Concrètement, les enseignements se faisaient selon la règle : un enseignant/une langue et une salle de classe/une langue. Les langues étaient délimitées physiquement, spatialement et temporellement. Sur certaines portes des classes, on pouvait lire : *English Only Zone*. Les enseignants en langue anglaise faisaient croire aux enfants qu'ils étaient anglophones et leur parlaient exclusivement en anglais. La frontière entre l'anglais et le français était alors infranchissable. Frontière entre les salles de classes, mais aussi entre les enseignants. Le clivage enseignant en langue française et enseignant en langue anglaise était délétère pour l'ambiance de travail.

Les enseignants partageaient seulement les mêmes élèves. Les enseignants dits « anglophones » ont été formés en Utah dans le cadre du programme institutionnel Jules Verne. Leur formation consistait à s'inspirer du modèle immersif américain pour le reproduire à leur retour en France à Nancy. Cette stricte séparation des langues a donc été imposée comme modèle par un fort cadrage institutionnel.

Petit à petit, confrontés aux élèves en difficulté, les enseignants « anglophones » ont commencé à se questionner intimement sur leurs pratiques restrictives qui leur semblaient s'éloigner de leur idéal d'inclusion de tous. Comment aider un enfant en difficulté en langue anglaise, notamment dans la compréhension de tâches complexes ? Puis les arrivées d'élèves en CE2, CM1 ou CM2, n'ayant pas bénéficié du programme d'immersion depuis le CP, sont venues renforcer ce mal-être professionnel. Ce dernier a pu être transformé en levier d'actions par des questionnements sur les pratiques dans la démarche de recherche collaborative.

Sept années après le démarrage du dispositif en immersion, un accompagnement par la recherche a été proposé par le Rectorat de l'Académie de Nancy-Metz. Le travail collaboratif du collectif enseignants/chercheurs a amené à réfléchir sur le dispositif d'immersion et a ouvert des portes vers des transformations.

La collaboration enseignants/chercheurs a permis de créer un espace sécurisant, où la parole se libère, où chacun découvre qu'il partage les mêmes questionnements que son collègue de l'autre côté du mur, au service de la réussite de tous les élèves. Les enseignants s'autorisent à interroger le système binaire imposé que la recherche appelle "monolinguisme parallèle" (Heller, 1999) ou "bilinguisme séparé" (Creese & Blackledge, 2010, p. 105).

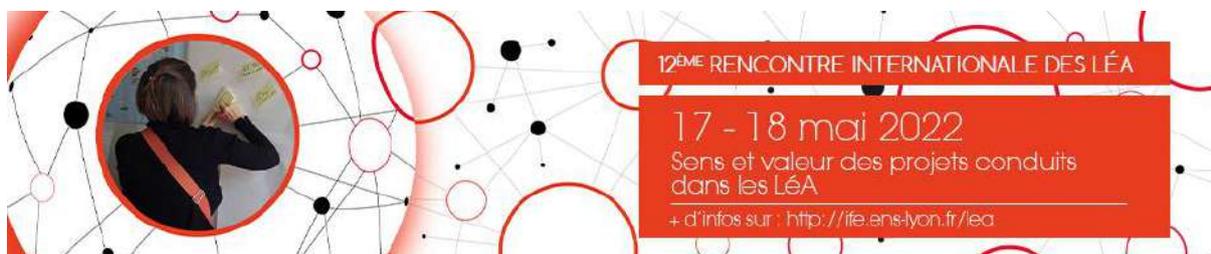
L'apport de la construction conjointe entre l'équipe enseignante et les chercheurs, les échanges entre collègues, les observations croisées puis ciblées, les focus groups (Lapointe & Morissette, 2017) autorisent une nouvelle perspective sur/pour l'enseignement en immersion. Le français peut être au service de l'anglais. L'anglais peut être au service du français. L'enseignant « en langue française » retrouve une légitimité. Le système devient plus souple. Des routes, des ponts se construisent entre les enseignants, entre les salles de classe, entre les langues française et anglaise, entre les langues en présence. Une nouvelle devise pourrait trouver sa place sur les portes des classes : *Building bridges across languages*. De nouvelles pratiques inscrites dans la pédagogie du *Translanguaging* (Lyster, 2009) se développent dans l'équipe, en partenariat entre collègues. Elles incluent par exemple la langue française et les langues des familles en tant qu'appuis cognitifs au développement des apprentissages en/de l'anglais.

### Bibliographie :

- Creese, A. & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, Volume 35, March 2015, pp. 20 - 35  
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London/ Longman.

Lapointe, P., & Morissette, J. (2017). La conciliation des intérêts et enjeux entre chercheurs et professionnels lors de la phase initiale de recherches participatives en éducation. *Phronesis*, 6(1), 8-20.

Lyster, R. (2019). Translanguaging in Immersion: Cognitive Support or Social Prestige? *The Canadian Modern Language Review*, 75:4, 340-352.



## Donner à voir et à comprendre des pratiques d'une démarche d'enseignement-apprentissage : un travail de documentation coopératif

### Communication orale du Léa Réseau écoles Armorique Méditerranée

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

#### Auteurs :

Sophie Joffredo-Le Brun (UCO, CREAD/LIRFE)

Josiane Ruellan (Education nationale)

Mireille Morellato (Education nationale / CREAD)

Chantal Rolle (Education nationale)

LéA Réseau ACE Armorique-Méditerranées

**5 Mots clés :** Ingénierie coopérative, Système hypermédia, mathématiques, pratique d'enseignement-apprentissage

#### Résumé :

Le LéA réseau Écoles Armorique-Méditerranée s'organise en ingénierie coopérative (Sensevy, Bloor, 2019, Joffredo-Le Brun et al, 2018) constitué de professeurs des écoles, de formateurs et de chercheurs. Son objectif est la production de systèmes hypermédiés (STHIS pour système Hybride Texte, Image, Son) de documentation des pratiques d'enseignement-apprentissage (Blocher & Lefeuvre, 2016, Blocher 2018). La conception de ces systèmes hypermédiés prend appui sur la recherche ACE-Arithmécole (Vilette et al, 2017 ; Fischer et al., 2018) qui a élaboré une progression en mathématiques au cycle 2.

Dans ce LéA, deux questions nous animent : comment produire des systèmes hypermédiés de documentation de la pratique, qui s'ancrent dans la coopération entre professeurs et chercheurs et qui favorise une augmentation du dialogue d'ingénierie et une diffusion de la pratique ? Comment peuvent-ils, chacun d'entre eux et dans leur mise en réseau, fournir des preuves d'efficacité d'une pratique ?

Notre communication se focalisera spécifiquement sur la question de la nécessité de documentation d'une pratique pour la donner à voir et à comprendre, et en particulier sur le rôle joué par les professeurs du LéA dans ce processus. Pour cela, nous expliciterons dans une première partie l'organisation de notre LéA et les principes organisant l'ingénierie coopérative.



A partir de témoignages des membres du collectif (CDpE, en cours) – qu'ils soient chercheurs formateurs ou professeurs –, nous donnerons à voir comment se concrétisent certains de ces principes et comment se crée et se diffuse l'appartenance à ce collectif, dans une forme de transmission raisonnée de cette ingénierie, permettant la construction d'un arrière-plan commun, conceptuel et empirique. Dans un second temps, nous reviendrons plus spécifiquement sur la conception des systèmes hypermédias par le collectif comme instrument pour donner à voir et à comprendre les pratiques d'enseignement-apprentissage, et sur l'appropriation de cet instrument par chacun des membres du collectif. Nous montrerons *in fine* comment cet instrument peut permettre une diffusion des pratiques dans différents contextes, en recherche et en formation.

### **Bibliographie :**

Blocher, J-N., Lefeuvre, L. (2017). Le système hybride Texte-Image-Son : une exploration. *Recherches en Didactiques*, 23(1), 99-132

Blocher, J.N. (2018). *Comprendre et montrer la transmission du savoir*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bretagne Occidentale

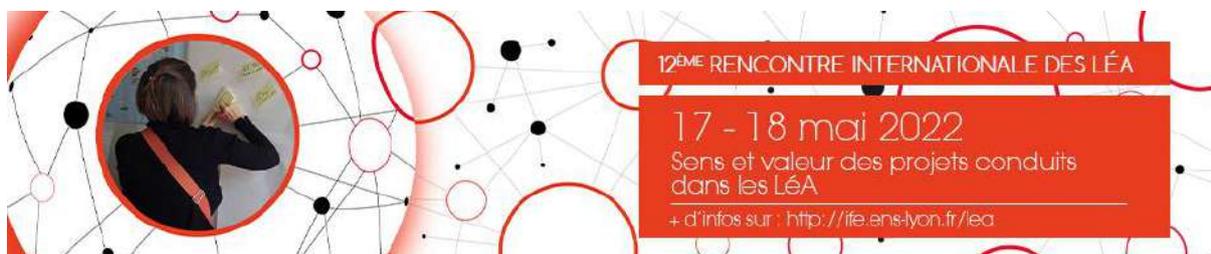
Collectif didactique pour enseigner (en cours). *Un art de faire ensemble : les ingénieries coopératives*. Presses Universitaires de Rennes.

Fischer, J.-P., Sander, E., Sensevy, G., Vilette, B., & Richard, J.-F. (2019). Can young students understand the mathematical concept of equality? A whole-year arithmetic teaching experiment in second grade. *European J. of Psychology of Education*, 34(2), 439-456

Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208.

Sensevy G., Bloor T. (2019) Cooperative Didactic Engineering. *Encyclopedia of Mathematics Education*, Springer International Publishing, pp.1-5, 2019.

Vilette, B., Fischer, J., Sander, E., Sensevy, G., Quilio, S. & Richard, J. (2017). Peut-on améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'arithmétique au CP ? Le dispositif ACE. *Revue Française de Pédagogie*, 201(4), 105-120.



## Cheminer vers l'écriture philosophique dès le cycle 3

Communication orale du LÉA Réseau écoles collèges Maine et Loire, *Phil2éc*

Contribution sur les travaux conduits dans le LÉA

### Auteurs

Blond-Rzewuski Olivier, chercheur (CREN) et formateur (INSPE, Nantes).

Rethoré Sabrina, correspondante LÉA, école Georges Brassens (Chemillé en Anjou)

**Mots clés :** Philosophie avec les enfants ; écriture ; recherche collaborative

### Texte

Les pratiques philosophiques avec les enfants se sont développées depuis plus de 40 ans (Lipman, 1995). Or, quelle que soit la méthode utilisée, si l'on observe un atelier de philosophie avec les élèves, on ne rencontre quasiment que des pratiques orales (Slusarczyk, E., et al., 2018). Pourtant, l'écriture semble essentielle dans le développement de la pensée logique, de l'abstraction et de l'objectivité (Goody, 1979). Elle est condition de l'esprit critique en ce qu'elle permet « de procéder à des examens rétrospectifs » (ibid., p.221) et l'exercice d'une « ruminant constructive » (ibid., p.96).

Du point de vue de l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France, et des attendus institutionnels actuels, le mode d'apprentissage et d'évaluation des compétences philosophiques des lycéens est écrit. Or, il nécessite une temporalité d'acquisition longue et des techniques très progressives d'appropriation.

Dans ces conditions, ne faut-il pas reconnaître l'importance de l'émergence d'une didactique de l'écriture philosophique ? C'est ce que notre recherche collaborative baptisée *Phil2éc* (pour *Philosophie et écriture à l'école*), entreprise dans le cadre d'une thèse de doctorat, souhaite explorer : ses conditions de possibilité. Et ce bien avant le lycée, à partir de la fin de l'école élémentaire.

Cette contribution se propose **dans un premier temps** de présenter le dispositif engagé : Il s'agit d'une collaboration entre un groupe d'enseignants de trois écoles et de trois collèges et d'un chercheur, accompagnés de 2 conseillers pédagogiques et d'un professeur de philosophie. Etant donné le mode de travail adopté, la recherche se situe dans une perspective phénoménologique, l'approche est qualitative. Les outils d'analyse utilisés sont au carrefour de différents champs de recherche : des éléments tirés de la didactique du philosophe (Lipman, 2011 ; Tozzi, 2011 ; Galichet, 2019) et des éléments tirés des théories de l'analyse

du discours (Bucheton, 2002 ; 2014). Nous nous référons principalement au modèle du « sujet écrivain » et des écrits intermédiaires (Bucheton, 2014).

Il s'agira de présenter **dans un second temps** les premiers résultats obtenus : la navigation entre écritures libres et réécritures planifiées, parsemée de phases interprétatives, de pratiques de la discussion réglée et de lectures philosophiques, révèlent **d'un côté** les difficultés des élèves de cycle 3 à organiser leur pensée et le manque de réappropriation des lectures effectuées dans leurs productions (malgré un étayage conséquent) et **d'un autre** leur réelle capacité à argumenter, problématiser, et brièvement conceptualiser, ce qui constitue une propédeutique aux exercices canoniques attendus au lycée. Le résultat le plus remarquable concerne l'augmentation de l'empan des jeux de postures élèves (Bucheton, 2014), favorisant bien la réflexivité et la créativité indispensables à l'acte de philosopher.

### Bibliographie

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.

CNESCO (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*.

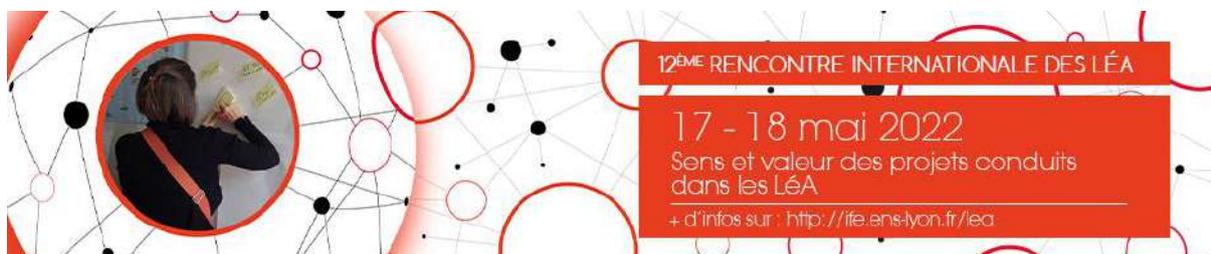
Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe*. Vrin.

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

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), p. 35–49.

Slusarczyk E., et al. (2018). Premiers écrits philosophiques. Productivité conceptuelle et créativité rédactionnelle du CE2 au CM2. *Bulletin de psychologie*, numéro 555(3), p. 671-690, doi : 10.3917/bupsy.555.0671

Tozzi, M. (1996). *Penser par soi-même*. Chronique Sociale



## L'enseignement et l'apprentissage de la preuve en mathématiques de la maternelle au collège : premiers outils et premiers résultats

Communication orale du LéA Réseau de l'école à l'université – Grenoble et Annecy

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

### Auteurs

- Michèle Gandit, IREM de Grenoble, INSPE, Maths à Modeler, Université Grenoble Alpes
- Laurence Mossuz, IREM de Grenoble, Maths à Modeler, École La Plaine, Annecy
- Béatrice Danjou, Ecole Vallin Fier, Annecy

### Mots clés

La preuve en mathématiques – situation de recherche – esprit critique – pratiques des enseignants – débat scientifique

### Résumé

*La preuve en mathématiques est à la fois un processus et un produit.* Processus pour lever le doute, valider, établir la vérité, convaincre, mais aussi expliquer. Produit pour communiquer, oralement ou à l'écrit, des mathématiques, en tant que résultats. La preuve se construit lentement au cours d'une période expérimentale visant la résolution d'un problème. L'enseignement-apprentissage de la preuve s'articule ainsi autour des dimensions de processus/produit et de validation/explication, auxquelles s'ajoute celle de syntaxe/sémantique (Deloustal-Jorrand et al, 2020). Il apparaît ainsi un lien étroit entre la pratique de la preuve en mathématiques et la pratique du raisonnement, de l'argumentation, de l'explication.

*En mathématiques la pratique de preuve est aussi une activité sociale.* La transposition en classe de cette pratique amène à développer la socialisation des élèves au sens qu'elle nécessite que la classe fonctionne comme une communauté scientifique, dans laquelle on accepte ou rejette des arguments fondés sur des raisons objectives. Elle nécessite de la part des élèves une attitude d'écoute au sens où, pour échanger des arguments, les élèves doivent s'intéresser aux arguments des autres et accepter le débat, le débat scientifique (Legrand, 1993). Par suite, il faut apprendre à reconnaître l'erreur dans le cas où un argument de preuve l'atteste. Il faut savoir différencier les résultats établis et les conjectures, dont on n'a pas encore

construit la preuve. Cette attitude de preuve n'est pas innée ; le « pourquoi » en mathématiques ne peut pas être appris en référence à l'autorité (Brousseau, 1998, p. 39). Il faut aussi être curieux et créatif. Ainsi la pratique de la preuve conduit à la formation de l'esprit critique, aidant à la prise de décision en dehors des mathématiques (hypothèse de travail).

Une pratique *adéquate* de la preuve en classe serait ainsi la mise en œuvre de la résolution d'un problème dans une classe investie d'une responsabilité scientifique par rapport aux arguments échangés et aux résultats produits sur le problème (Gandit, 2015). Une telle pratique est difficile à mettre en place en classe (autre hypothèse de travail).

Or il existe des situations issues des mathématiques discrètes, dont les analyses mathématique et didactique révèlent les potentialités concernant une pratique adéquate de la preuve (Da Ronch et al, 2020).

La recherche collaborative porte sur l'installation en classe d'une pratique adéquate de la preuve, passant par des allers-retours entre expérimentations sur le terrain, construction d'une ingénierie et apports théoriques.

Nous développerons les premiers résultats correspondant à notre question de recherche : est-il possible, grâce à une progression dans l'enchaînement de situations de recherche – et de problèmes s'en approchant – d'amener les enseignants à une pratique adéquate de la preuve ?

Nous montrerons comment l'implication des enseignants dans la recherche permet la co-construction de l'ingénierie.

## Bibliographie

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage.

Da Ronch, M., Gandit, M. & Gravier, S. (2020). Du problème de Wang vers une nouvelle situation de recherche pour la classe. *Repères-IREM*, 121, 77-108.

Deloustal-Jorrand, V., Gandit, M., Mesnil, Z. & Da Ronch, M. (2020). Utilisation de l'articulation entre les points de vue syntaxique et sémantique dans l'analyse d'un cours sur le raisonnement, Third conférence of the national Network for Didactic Research in University Mathematics (INDRUM), 12-19 septembre 2020.

Gandit, M. (2015). L'évaluation au cours de séances d'investigation en mathématiques, *Recherches en Education*, 21, 67-80.

Legrand, M. (1993). Débat scientifique en cours de mathématiques et spécificité de l'analyse. *Repères IREM*, 10, 123-159



## Le LéA « CAPture » : itinéraire d'une recherche participative dans une expérimentation académique collaborative

### Communication orale du LéA : Réseau « CAPture » en lycées professionnels

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LéA"

#### Auteurs :

Alain Brunias, Rectorat de l'académie d'Aix-Marseille, pilote de l'expérimentation académique CAPture, CAP (Certificat D'Aptitude Professionnelle), voie professionnelle

Frédéric Michel, Lycée professionnel Louis Blériot, Marignane, enseignant chargé de mission d'Inspection, co-pilote de l'expérimentation, coordonateur Léa, côté expérimentation

Coordonateurs - côté recherche  
Caroline Hache, Aix-Marseille Université (AMU - Aix-Marseille Université)

Éric Tortochot, Aix-Marseille Université (AMU - Aix-Marseille Université)

**5 Mots clés :** Ingénierie pédagogique – Développement professionnel – Nouvelles pratiques – Recherche collaborative – Expérimentation.

#### Résumé :

« CAPture » est une expérimentation pédagogique menée par l'Inspection d'Anglais-Lettres (académie d'Aix-Marseille) impliquant un réseau de 20 enseignants d'anglais dans 18 lycées professionnels autour d'un enseignement par module de deux heures en Anglais en CAP, voie professionnelle. Le projet s'appuie sur la prescription nationale pour éveiller la curiosité des élèves, susciter leur créativité et leur envie de s'exprimer en langue étrangère. Deux objectifs s'en dégagent : générer l'accrochage scolaire ; favoriser l'employabilité des élèves.

#### • Repérage et valorisation de ce qui a été fait et produit

L'accompagnement de l'inspection pédagogique au sein de « CAPture » s'est d'abord centré sur : la mise en place d'un espace de confiance et d'échanges entre les enseignants (en présentiel - à distance, parcours magistère en appui) ; l'aide à la redéfinition de temps et environnements d'apprentissages ; l'apport de stratégies pédagogiques, de supports de communication, d'indicateurs pour mesurer la pertinence des actions menées. L'idée était de créer les conditions d'une prise de risque raisonnée pour faire 'bouger les lignes' dans les pratiques professionnelles.

Au bout de deux ans, « CAPture » s'est ouvert à la recherche collaborative pour une durée de deux ans avant la création du LéA. Ainsi, le collectif est riche de quatre ans d'expérience et poursuit son travail avec les chercheurs autour des points suivants :

- environnement et temps de cours réappropriés pour développer des compétences langagières et psychosociales ;
- dynamique et stratégies de valorisation de l'implication des élèves et des enseignants ;
- évaluation positive par l'élaboration conjointe d'un positionnement diagnostic (objectif de la Transformation de la Voie Professionnelle).

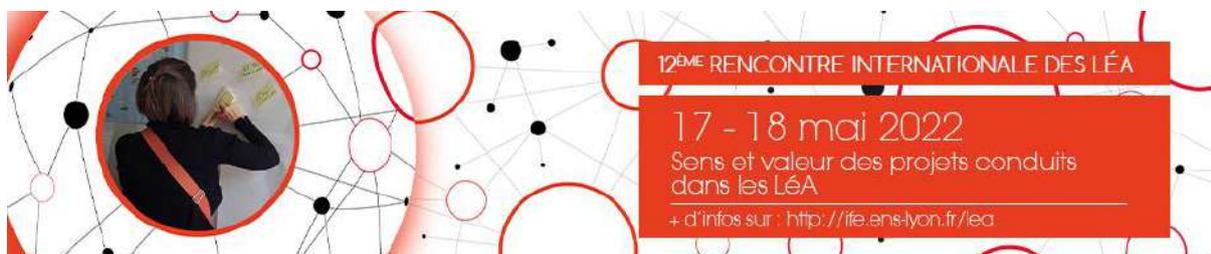
● *Formalisation de ressources et partage au sein du LéA CAPture*

Le LéA facilite le partage entre enseignants sur l'expérimentation de nouvelles pratiques et le développement d'une culture d'auto-évaluation et de démarche qualité. Des thématiques phares ont été identifiées comme pôles de développement professionnel personnalisé pour les enseignants : classe flexible ; valorisation des élèves ; hétérogénéité / mixité des publics ; inclusion scolaire (EBEP, ULIS) ; rapport des élèves à l'école.

● *Processus de reconnaissance pour mieux comprendre et outiller les recherches conduites*

Les actions identifiées par les coordonnateurs sont des outils qui visent à questionner des notions didactiques, des conceptions pédagogiques ou des gestes professionnels. Côté recherche, la méthodologie privilégiée est l'analyse de pratique professionnelle à partir d'autoconfrontations (captation et analyse de l'activité enseignante). Parallèlement, le correspondant Léa met en place un certain nombre d'actions personnalisées et individualisées favorisant le développement professionnel. À l'aide d'un cahier de bord, il assure la communication des actions menées pour valoriser et transmettre les pratiques pédagogiques des enseignants.

**Bibliographie :**



## Existent-ils des gestes didactiques langagiers facilitant les apprentissages des élèves dans le domaine de la compréhension ? Quels sont ces gestes ?

Poster du LéA *Circonscription Besançon 2 et 3 - Collèges*

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

**Auteurs :**

Marie-France BISHOP, Université Cergy-Paris

Leïla BAÏRI, DSDEN du Doubs

**5 Mots clés :** Interactions – Compréhension – Agir – Réseaux – Expérimenter (ICARE)

### Résumé :

Le projet ICARE est centré sur l'observation des gestes didactiques mis en œuvre lors des séances de compréhension en lecture. Il concerne les cycles 2 et 3 car dans le domaine de la compréhension la continuité pédagogique constitue un enjeu important. Le passage au CP et l'entrée en 6e peuvent représenter des moments de rupture dans les pratiques et fragiliser les élèves les plus vulnérables dans ce domaine. Grâce à la collaboration permise par la structure du LéA qui associe recherche et analyse de situations de terrain, le projet ICARE s'inscrit dans les préconisations du Guide pour le Plan français de 2020. Il vise à accompagner les enseignants en leur apportant des outils d'observation et des critères élaborés à partir de la recherche en développant trois hypothèses.

La première est que certains gestes sont des facilitateurs de l'apprentissage et des progrès des élèves dans le domaine de la compréhension en lecture et que certains dispositifs permettent plus que d'autres la mise en œuvre de ces gestes facilitateurs. Les gestes appartenant à cette catégorie sont ceux qui favorisent les interactions, ceux qui ouvrent un espace de réflexion et ceux qui donnent à voir l'élaboration de la compréhension. La seconde hypothèse est que ces gestes pourraient devenir des objets de formation, à condition d'être répertoriés et expérimentés en tenant compte des variations individuelles. La troisième hypothèse est qu'une formation fondée sur ces gestes permettrait des changements et une amélioration des résultats des élèves dans le domaine de la compréhension en lecture. La recherche a pour cadre théorique l'analyse de l'activité et des gestes professionnels (Bucheton, 2009 ; Clot & Faïta, 2000 ; Goigoux, 2007), l'analyse linguistique des reformulations, (Garcia-Debanç, 2006) et l'approche didactique de la compréhension en lecture (Bishop, 2018 ; Bruner, 1983 ; Cèbe & Goigoux, 2013 ; Giasson, 1996 ; Goigoux, 2016).

Le projet consiste en une observation de 14 classes du CP à la Sixième, croisée avec des évaluations des élèves de ces classes et de classes témoin (année 1). À la suite de cette observation, les gestes seront analysés et catégorisés (année 2), ce qui permettra d'élaborer des outils pour la formation (année 3). Les premiers travaux permettent déjà de percevoir des gestes significatifs, parmi lesquels nous retrouvons sans surprise les questionnements qui conduisent les élèves à une réflexion sur le texte lu, les relances, les modalités de reformulation, les différentes formes d'enrôlement et de feedback (Bruner 1983), mais aussi le pointage du texte et la désignation des savoirs visés. Une modélisation de ces gestes est en cours, à partir des films, elle sera poursuivie et approfondie au cours de l'année 2. Les films et les retranscriptions serviront d'outils pour élaborer des scénarios de formation au cours de la troisième année. Ces dispositifs consisteront en des situations d'analyse de supports et d'expérimentation visant l'appropriation des dispositifs proposés.

Ce projet qui vise une évolution - voire une transformation - des gestes didactiques spécifiques suppose que les changements attendus ne pourront avoir lieu qu'en organisant les formations autour de la connaissance et l'appropriation de ces gestes. C'est en accompagnant cette transformation et en évitant les points de rupture pour les élèves les plus fragiles que le projet ICARE prend son sens et sa valeur dans le cadre des LéA.

### Bibliographie :

Bishop, M.-F. (2018). Aider à comprendre, deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2, *forumlecture.ch*, 3.

Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2013). *Lectorino et Lectorinette CE1-CE2. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.

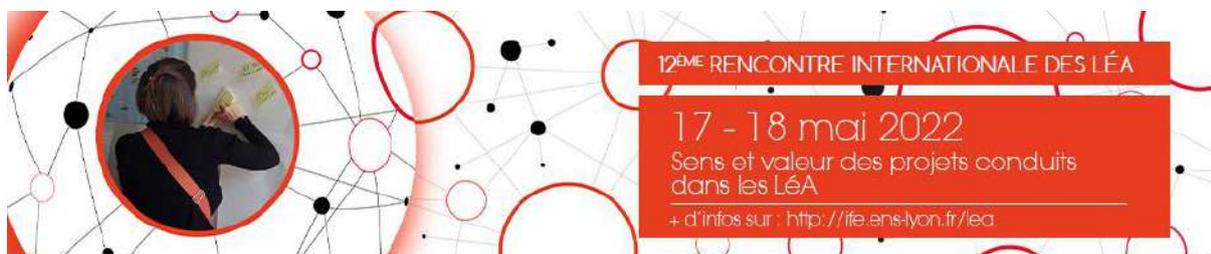
Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.

Goigoux, R. (dir.). (2016). Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages. Site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>>.

Garcia-Debanc, C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Étude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés* (p. 111-141). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.



## DECLAM : un dispositif de formation pour aborder les religions

### Poster du LéA Lycée H. Parriat - Montceau-les-Mines

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

#### Auteurs :

DEMURGER Alexandre\* - GILLOT Mathieu\* - LAMBOROT Anne\* – LEBLANC Yves\*  
MAGNERON Nathalie\*\* – MERCHAN GONZALEZ Andres\*\* – PESCE Sébastien\*\*

\* Lycée H. Parriat – Montceau-les-Mines

\*\* INSPE CVL – Laboratoire ERCAE – Université d'Orléans

**5 Mots clés :** Apprenance, Cercle d'Études, Laïcité, Religions, Responsabilisation

#### Résumé :

##### 1. Contexte

L'évaluation-conseil en continu (Lecointre, 1997, Aussel, 2013) de l'équipe pédagogique du lycée H. Parriat intervenant dans le dispositif de formation (Aussel, 2013) DECLAM, vise à rendre compte de son développement professionnel (axe 3 de la recherche menée : en quoi un suivi du dispositif contribue-t-il à le faire évoluer, à faire monter les enseignants en compétences pour la réussite des élèves ?).

La thématique retenue pour cette contribution est « Religions », l'évolution de sa mise en œuvre par l'équipe permettra de rendre compte de l'impact de l'articulation recherche-formation-enseignement sur leur développement professionnel.

##### 2. La thématique et son évolution

Année	Objectifs	Activité/contenu	Commentaires
19-20	Connaitre les principaux éléments des trois religions monothéistes	- Recherche en groupes - Présentation orale	- Elèves actifs (recherches), résultats exhaustifs - Difficulté liée aux sites internet - Groupes par religion - Peu d'échanges
20-21	Découvrir, présenter les religions au travers de l'exercice de la laïcité ou de son absence dans le monde	- Recherches en groupes (pistes fournies) - Présentation orale, questionnement - Structuration des connaissances - Visite des lieux de culte	- Changement d'équipe - Restitution des exposés sans réelle discussion
21-22	Découvrir, approfondir les connaissances sur les religions et les positionnements vis-à-vis de celles-ci Échanger, s'exprimer	- ateliers-débats-ados - Retour personnel libre sur feuille - Visite des lieux de culte	- Horizontalité Adolescent-Adulte - Spontanéité (parole protégée) - Place à « l'inattendu »

### 3. Mise « en débat »

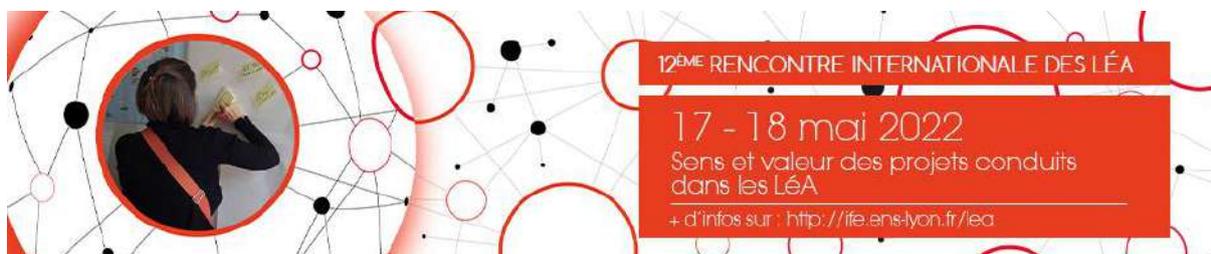
Le besoin de renouveler la forme a amené l'équipe à utiliser « ateliers-débats-ados »<sup>1</sup> pour favoriser l'expression, construire des connaissances et confronter ainsi les savoirs pour éviter uniformité et subjectivité, en retenant 3 thèmes : « savoir et croire » « diversité des pratiques religieuses » « à quoi sert la laïcité concrètement ? ». L'échange avec les chercheurs a permis de le penser autrement pour développer l'apprenance (Carré, 2005, 2020a, 2020b) et l'autonomie.

Le cercle d'études (Levassor, 1937, Kaplan, 2009, CNFPT, 2012) est apparu pertinent comme pratique démocratique où la diversité d'opinions favorise compréhension mutuelle, rapprochement et élaboration de connaissances nouvelles. Il permettra la synergie d'une communauté apprenante dans laquelle on apprend ensemble sur des sujets qui intéressent et questionnent les opinions, croyances et représentations des apprenants. La richesse des échanges développera une intelligence collective (Kaplan, 2009) en reconnaissant savoirs et connaissance de chacun en faisant appel à la responsabilisation, à l'auto-efficacité (Bandura, 2003).

Les effets de cette expérience sur les élèves seront repérés via des entretiens individuels ; de même ceux avec les enseignants, permettront de mieux comprendre les choix opérés (Leontiev, 1981).

### Bibliographie :

- AUSSEL, L. (2013). Evaluer les dispositifs. Le cas d'un dispositif de formation dans l'enseignement supérieur agricole. Thèse de l'université de Toulouse.
- BANDURA, A. (2003). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck.
- CARRÉ, P. (2005) L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir. Coll. Psycho Sup. Éd. : Dunod.
- CARRÉ, P. (2020a). De la formation à l'apprenance, Éd. : Dunod.
- CARRÉ, P. (2020b). L'apprenance - Un nouveau rapport au savoir. Coll. Education Sup. Éd. : Dunod
- CNFPT. (2012). Fiche de la coopérative pédagogique : Le cercle d'étude : [https://ripostecreativeteritoriale.xyz/?CercleApprentissage/download&file=Cercle\\_dtude\\_cooprative.docx](https://ripostecreativeteritoriale.xyz/?CercleApprentissage/download&file=Cercle_dtude_cooprative.docx)
- KAPLAN, J. & CARRE, P. (2009). L'autodirection dans les apprentissages coopératifs : Le cas des Cercles d'Étude. *Spécificités*, n°2, p. 259-260. <https://doi.org/10.3917/spec.002.0259>
- LECOINTRE, M. (1997). Les enjeux de l'évaluation. Paris Montréal : L'harmattan.
- LEVASSOR R. (1937). Manuel pour les cercles d'études. Éd. SPES - Paris



## Recherche des facteurs causaux de l'apprentissage : principaux intérêts et contraintes d'une recherche interventionnelle à travers l'exemple du projet EMOTIMAT

Communication orale du LéA Réseau des écoles de SAVOIE - EMOTIMAT émotions et apprentissages à l'école

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

### Auteurs

- Berger Carole, Université Savoie Mont Blanc, LPNC
- Gentaz Edouard, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève
- Lafay Anne, Université Savoie Mont Blanc, LPNC
- Dalla Libéra Nathalie CPD maternelle 73
- Angonin Sonia PEMF directrice d'école 73

### Mots clés

Recherche interventionnelle. Maternelle. Émotions. Apprentissages. Causalité

### Résumé

L'analyse des facteurs jouant un rôle causal dans les apprentissages est essentielle pour l'enseignant. Elle permet de définir des leviers sur lesquels il sera potentiellement possible de s'appuyer pour favoriser les progrès. Dans cette logique, nous avons cherché à déterminer dans quelle mesure les compétences émotionnelles des jeunes enfants pouvaient influencer leurs capacités à apprendre (en ciblant notre travail sur les compétences didactiques en mathématiques, langage, motricité).

Dans ce type d'étude, une première étape de la démarche consiste à examiner les liens entre les apprentissages auxquels on s'intéresse et les facteurs dont on suppose qu'ils seront déterminants pour ces apprentissages. Cette étape (consistant en une recherche de corrélations), est néanmoins insuffisante pour fournir des conclusions en termes de causalité : par exemple les compétences émotionnelles peuvent être reliées aux compétences didactiques mathématiques aussi bien si elles en sont la cause que si elles en sont la conséquence.

Une étape ultérieure consiste alors à manipuler le facteur que l'on suppose être causal, par le biais d'un entraînement. C'est dans cette logique que nous avons manipulé les compétences émotionnelles des jeunes enfants, en créant deux groupes de travail : un groupe bénéficiant d'un entraînement aux compétences émotionnelles et psychosociales, et un groupe ne bénéficiant pas d'un tel type d'entraînement. Les apprentissages des enfants ont été évalués

sur la base d'une comparaison entre un pré-test (avant la période d'entraînement) et un posttest (mêmes épreuves administrées après la période d'entraînement). Nous nous intéressons à l'évaluation des progrès (déduits de la comparaison entre pré-test et post-test) dans le groupe ayant bénéficié de l'entraînement, comparativement à cette évaluation dans le groupe n'ayant pas bénéficié de l'entraînement. De cette façon, il nous est possible de conclure sans ambiguïté sur le rôle causal des compétences émotionnelles dans les apprentissages.

L'objet de cette présentation sera d'examiner la nature des contraintes inhérentes à une approche de ce type (contraintes associées aux types d'entraînements réalisés, aux délais entre les différentes phases d'entraînement, aux activités de substitution envisagées pour le groupe témoin, etc.). A partir de là, nous analyserons les principaux bénéfices, coûts et intérêts de ce type d'approche, pour en discuter la faisabilité et les conditions de mise en place.

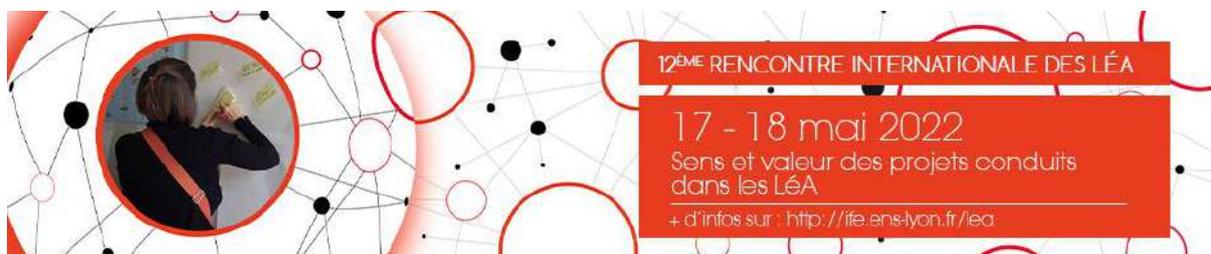
La dimension collaborative nous semble ici essentielle. Nous montrerons comment elle permet à la fois de construire des outils d'évaluation écologiquement pertinents dans le cadre de l'école et méthodologiquement rigoureux. Nous montrerons comment la collaboration permet aussi la faisabilité de l'étude, en particulier en regard de l'investissement des enseignants dans les séances d'apprentissage et compte tenu des retours circonstanciés qu'ils sont susceptibles de fournir pour faire évoluer le protocole.

## Bibliographie

Gentaz, T., Cavaldini, T., Dalla-Liberra, N. & Richard, S. (2021). Émotions et apprentissages chez les élèves de 3 à, 6 ans, *A fil des maths*, 542, pp. 1-8

Mazziotti, D. & Sander, D. (2015). Les émotions au service de l'apprentissage : pertinence et attention émotionnelle, *A.N.A.E.*, 139, pp. 537-544

Espace pédagogique départemental : Savoie Educ : <https://savoie-educ.web.ac-grenoble.fr/maternelle/emotimat>



## La communauté d'apprentissage professionnelle, pour améliorer les pratiques inclusives et repenser la forme scolaire.

Poster du LÉA Ecole du Domaine du Possible - Arles

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LÉA"

**Auteurs :** les membres du LÉA

**Mots clés :** Communauté d'apprentissage, forme scolaire, diversité des élèves, durabilité, pratiques inclusives

### Résumé

Dans le contexte actuel, le Domaine du Possible, école écoresponsable qui pratique d'ores et déjà une éducation au développement durable ainsi qu'une prise en compte de la diversité des élèves à l'aide de pédagogies actives et de projets, offre l'opportunité aux enseignant·e·s, aux formateur·trice·s chercheur·euse·s et aux chercheur·euse·s d'observer les effets des composantes de la forme scolaire (Vincent, 1980 ; Vincent, 2008 ; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013) ou la forme école (Hofstetter & Schneuwly ; 2018).

Poussé·e·s par un élan d'amélioration de pratiques, les enseignant·e·s du Domaine du Possible centrent une bonne part de leurs préoccupations sur la gestion de la diversité dans les classes. Il s'agit alors de fournir des prestations d'enseignement qui permettent de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves afin « de favoriser le développement des potentiels de tous les élèves et citoyens en devenir » (Prud'homme, Ramel & Vienneau, 2011, p. 2). Force est de constater que de nouveaux modèles de professionnalité émergent au sein de l'école qui d'une part redéfinissent les rôles de chacun·e et d'autre part, ont un impact sur la forme scolaire moderne (Schneuwly & Hofstetter, 2018) qui tend à être repensée pour offrir des espaces et des temporalités favorisant une plus grande flexibilité dans l'enseignement.

Après une première observation des pratiques en classe, il s'avère que les modifications apportées à certaines composantes de la forme scolaire à savoir certains aménagements du temps (planification horaire, distribution hebdomadaire des disciplines d'enseignement, etc.) et de l'espace (aménagements spaciaux des classes, outdoorschool, etc.) ne suffisent pas à obtenir les effets escomptés quant à la progression des apprentissages, à la responsabilisation des élèves et au renforcement de leur autonomie. Fort·e·s du constat qu'en pédagogie, on ne connaît pas « l'individu sur lequel on va agir mais on peut – on doit – développer une réflexion et promouvoir les techniques les plus efficaces, en adaptant ce que l'on propose à chaque individu » (Leclabart, 2014, p. 17), les membres de l'équipe du LéA souhaitent, grâce aux prises de données, à leurs analyses au sein d'une communauté de pratiques professionnelles, réaménager la forme scolaire mise en oeuvre dans le Domaine du Possible pour à la fois renforcer

l'engagement autonome et responsable des élèves et l'inclusion des un-e-s et des autres. La première étape a consisté à créer cette communauté de pratiques professionnelles en mettant en présence les membres du LéA avec comme objectif de co-construire les étapes d'une recherche collaborative dont le processus se résume de la manière suivante : « the work is sustained, beginning with project conception and continuing through design, data collection, data analysis, and application of findings » (Fuhrman, 1995, p. 143).

Notre contribution a donc pour objet la présentation de la conception et des premières étapes de mise en œuvre de notre recherche.

### **Bibliographie** ([Normes APA](#) à respecter)

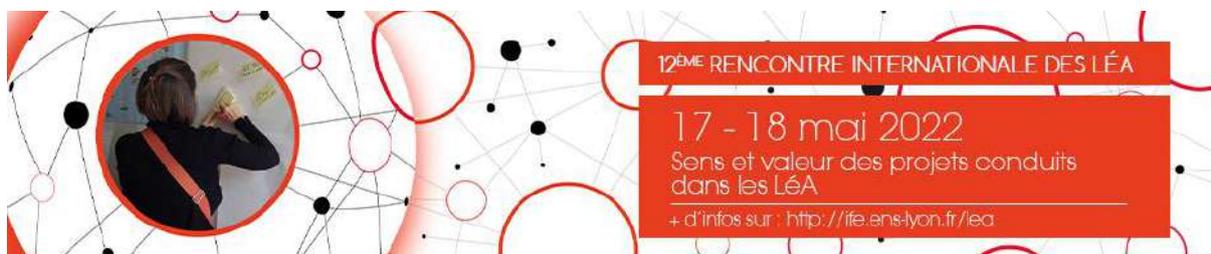
Fuhrman S. H. (1995). Uniting producers and consumers : Challenges in creating and utilizing educational research and développement. In T. M. Tomlinson and A. C. Tuijnman (eds), *Education research and reform. An international perspective* (pp.133-147). Washington, DC : Organisation for Economic Cooperation and Developemnt, Centre for Educational Research and Innovation/Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education

Hofstetter, R., Schaneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In: *Variations autour de la "forme scolaire" : mélanges offerts à André Robert* (p. 27-49). Nancy : Presses Universitaires de Nancy. [Access] <https://archiveouverte.unige.ch/unige:116509>

Leclabart, T. (2014). *150 questions réponses sur la gestion de classe*. Paris : Ellipses.  
Prud'home, L., Ramel, S. & Vienneau, R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action. *Education et francophonie*, XXXIX (2), 1-5.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck. Supérieur  
Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Vincent, G. (2008) La socialisation démocratique contre la forme scolaire, *Revue éducation et francophonie*, 26(2), 47-62. [Access] [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI\\_2\\_047.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_047.pdf)



## Valeur et sens au sein d'un jeune LéA

### Communication orale du LéA SPEEST « Circonscriptions de la Marne/Normandie »

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LéA"

#### Auteurs :

AMOUR Valérie, Professeure des écoles, Académie de Reims

BISAULT Joël, Professeur des Universités émérite

BRUGUIERE Catherine, Maître de conférences HDR, Université Lyon 1`

CAPELLE Nathalie, Professeure des écoles, Académie de Rouen

CHANOINE Céline, Professeure des écoles, Docteure en sciences de l'éducation, Académie de Rouen

CHARLES Frédéric, Maître de conférences, CY Paris Université

COLLIN Annick, Professeure des écoles, Académie de Reims

DESTAS Nathalie, Conseillère pédagogique, Académie de Rouen

LEBEE Marie-Claire, Professeure des écoles, Académie de Reims

LEROY Christine, Conseillère pédagogique, Académie de Reims

POUEY Nadège, Conseillère pédagogique, Académie de Reims

TUSSEAU Astrid, Professeure des écoles, Académie de Reims

**5 Mots clés :** Recherche collaborative, co-construction, reconnaissance, développement professionnel

#### Résumé :

Le LéA SPEEST est jeune : il est né en septembre 2021. Par essence, ce collectif d'acteurs multi-catégoriels réunit les compétences de chacun qui se complètent et s'opposent. Ces acteurs réunis autour d'une question professionnelle constituent un groupe de recherche collaborative (Desgagné, 1997, p. 371), notamment lors la démarche de co-construction entre les acteurs : notre groupe conçoit, met en œuvre et évalue des séquences d'enseignement en sciences et technologie en tenant compte la spécialité (Charles, 2012) des professeurs des écoles et en explorant la possibilité d'un *curriculum* d'éducation scientifique et technologique à l'école primaire. Les échanges fondent les constructions du collectif et sont à l'origine d'une production dont la valeur est repérée, adoptée ou rejetée au sein du LéA. Des aménagements sont opérés à chaque réunion plénière et/ou en petits groupes. Le produit et sa valeur se fondent alors sur la base d'un consensus toujours questionné.

Un Léa donne une place équivalente au sein du collectif, quelle que soit sa spécificité. Le pilotage par la recherche est un pilier essentiel mais qui ne peut fonctionner seul. Le cadre de la recherche est celui de la didactique du *curriculum* pour l'école primaire (Charles, 2020) mais les expérimentations dans les classes permettront d'éprouver ce cadre. En faisant évoluer professionnellement l'ensemble des acteurs par la pratique de classe (Ria, 2019), un collectif est créé, qui avance dans l'action et la réflexion. La valeur prend tout son sens en classe, c'est-à-dire la mise en œuvre des propositions pour l'enseignement. Leur analyse permettra de formaliser, avec un regard scientifique, la valeur du travail produit conjointement par des écrits qui font état du cheminement du collectif.

Il est possible de promouvoir la valeur du Léa dans deux directions complémentaires :

1. La reconnaissance de ces groupes de recherche collaborative est liée au processus de production, validation et diffusion des savoirs produits au sein de la communauté scientifique. C'est donc par l'acceptation de communications nationales, internationales, et aux publications qu'est reconnue la valeur des travaux des LÉA.
2. La reconnaissance et la diffusion des travaux de ce groupe pour l'enseignement et la formation. Pour cela, il est nécessaire à nouveau d'avoir une reconnaissance institutionnelle (INSPE, DSDEN, rectorat, circonscriptions, etc.) et des publications touchant les praticiens.

Les LÉA interrogent les trois dimensions proposées par Tricot et *al.* (2003) celles de l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité et la diffusion de leurs productions : comment en effet essayer ces résultats en recherche et formation ? Ainsi, travailler sur des pratiques d'enseignement pour construire des nouveaux savoirs en didactique des sciences en le faisant avec des enseignants est une façon différente d'approcher la communauté de pratiques et la communauté de recherche (Bednarz, 2013 ; Sebillotte, 2007).

### Bibliographie :

Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. In N. Bednarz (Ed.), *La recherche collaborative en action : un autre regard pour la didactique* (pp. 13-29). Paris : L'Harmattan.

Charles, F. (2012). *Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle : spécificités du curriculum, spécialité des enseignants*. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes, Paris.

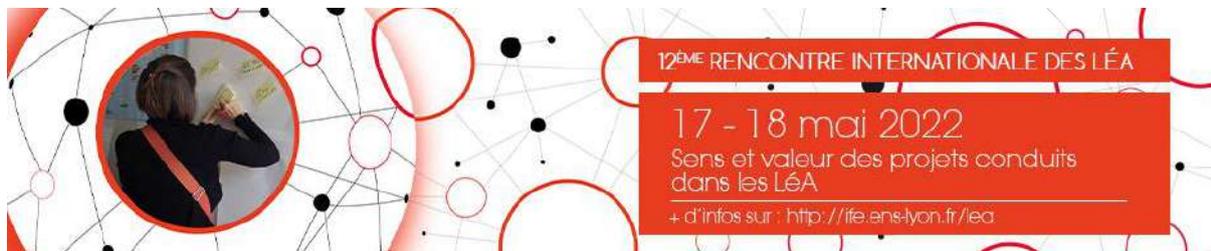
Charles, F. (2020). Pratiques enseignantes en éducation scientifique et technologique à l'école maternelle : perspectives curriculaires. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, 21, 21-44.

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

Ria L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris : ESF.

Sebillotte, M. (2007). Quand la recherche participative interpelle le chercheur. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative : Multiples regards* (pp. 49-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, 391-402.



## Une classe de Lune pour questionner les conditions du développement de la Vie sur Terre

Communication orale du LéA SPEEST « Circonscriptions de la Marne/Normandie »

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

### Auteurs :

CHARLES Frédéric, Maître de conférences, CY Paris Université

POUEY Nadège, Conseillère pédagogique, Académie de Reims

TUSSEAU Astrid, Professeure des écoles, Académie de Reims

**5 Mots clés :** École primaire, conditions du développement de la vie, problématisation, album de fiction réaliste

### Résumé :

Nous présenterons dans cette communication certains des premiers travaux du LéA SPEEST : l'analyse et l'utilisation envisagée d'un album de fiction réaliste (Bruguière and Triquet, 2014) : Classe de Lune (Hare, 2019). Cet album raconte l'histoire d'une classe partie travailler sur la Lune : des enfants explorent dans de vraies combinaisons spatiales le satellite de la Terre puis en repartent à bord de leur vaisseau spatial... mais un élève est malheureusement oublié sur la Lune par la classe et son enseignant... posant ainsi des questions sur les conditions de sa survie.

Le cadre théorique de cette recherche s'inscrit dans les travaux liés à l'enseignement des sciences en contexte (Gilbert, 2006; King & Ritchie, 2012; Kuhn and Müller 2014; Sadler & Zeidler, 2009). Ces recherches montrent l'intérêt de cette modalité d'enseignement pour la motivation et les apprentissages des élèves, ainsi que l'importance pour les enfants des classes primaires de ne pas être placés dans les frontières classiques des disciplines scolaires. Dans cette perspective, des travaux en didactique de la biologie ont montré la pertinence d'utiliser les récits d'albums de fiction réaliste (Bruguière and Triquet, 2014) pour problématiser, questionner ou modéliser le monde réel à partir d'une histoire qui mêle fiction et réalité (Bruguière et Triquet, 2014 ; Soudani & al., 2015).

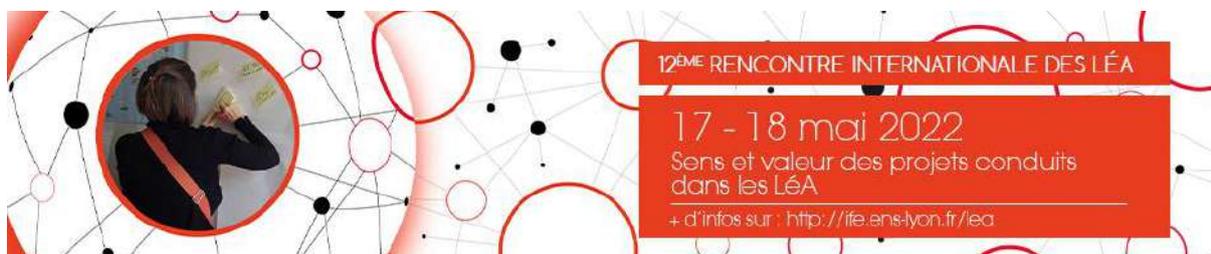


Dans cette communication, nous explorerons les potentialités didactiques et les problèmes posés dans l'album « Classe de Lune » quant à la survie d'un Homme en combinaison sur la Lune, et ainsi ceux du développement et du maintien de la Vie sur la Terre. En effet, sur la Lune, les conditions physiques et chimiques sont hostiles au développement de la Vie : radiations solaires nocives, absence de dioxygène, absence d'eau liquide, températures extrêmes, micrométéorites. Si un humain souhaite aller sur la Lune, il doit être équipé d'une combinaison spéciale pour qu'il puisse préserver son intégrité physique.

Nous présenterons ensuite une séquence construite à partir de cette analyse didactique, notamment une séance favorisant l'émergence d'un questionnement par des élèves de cycle 2 des nécessités (Orange, 2005) pour le développement et le maintien de la vie.

### Bibliographie :

- Bruguière, C. & Triquet, É. (2014). "Realistic-Fiction Storybooks" as a Resource for Problematic Questioning of Living Being with Pupils in Primary School. In C. Bruguière, A. Tiberghien & P. Clément (ed.), *Topics and Trends in Current Science Education*, pp. 505-518. *9th ESERA Conference Selected Contributions*. Dordrecht: Springer.
- Gilbert, J.K. (2006). On the Nature of "Context" in Chemical Education. *International Journal of Science Education*, Vol. 28, 9, 957-976.
- King, D.T., Ritchie, S.M. (2012). Learning Science Through Real-World Contexts. *The International handbook of Science Education*. Dordrecht: Springer Press.
- Kuhn, J. & Müller, A. (2014). Context-based science education by newspaper story problems: A study on motivation and learning effects. *Perspectives in Science*, Vol. 2, 1-4, 5-21.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, Vo. 38, 3, 69-94.
- Sadler, T.D. & Zeidler, D.L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 46, 8, 909-921.
- Soudani, M., Héraud, J.L., Soudani-Bani, O. & Bruguière, C. (2015). Mondes possibles et fiction réaliste. Des albums de jeunesse pour modéliser en science à l'école primaire. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 11, 135-160.



## Gérer les préjugés des élèves lors de la mise à l'étude de questions à enjeux de société et construction des significations professionnelles pour la recherche en didactique des questions socialement vives

### Communication orale du LéA LPA Lavour Flamarens

Contribution sur la thématique "Sens et valeur des projets conduits dans les LéA"

#### Auteurs :

Cancian Nadia, Lipp Amélie, Latger Nathalie, Vidal Patrice, Schmidt Marie, Birebent Sandrine

**5 Mots clés :** Question socialement vive, enseignement agricole, développement professionnel, passeur

#### Résumé :

Nous communiquons sur des résultats du LéA LPA Lavour Flamarens en présentant comment enseignants et chercheurs repèrent, retiennent et adaptent des produits significatifs pour qu'ils deviennent ressources pour d'autres projets.

Mettre à l'étude dans un contexte scolaire des questions à enjeux de société appelées aussi questions socialement vives (QSV) (Legardez et Simonneaux, 2006) qui impliquent l'agriculture est un enjeu éducatif de plus en plus prégnant dans l'enseignement agricole. Mais le traitement didactique des QSV confronte les enseignants au risque d'enseigner (Legardez, 2006). Les QSV bousculent les pratiques ordinaires fondées sur l'enseignement de savoirs disciplinaires, les systèmes de valeurs et les affects des acteurs de la situation didactique (Lipp, 2019). Les enseignants manquent d'outils/techniques pour faire avancer le savoir à apprendre avec la prise en charge des émotions, des préjugés, et des conceptions erronées qui émergent.

Depuis 2019, le LéA LPA Lavour Flamarens associe des enseignants du lycée agricole éponyme et deux chercheuses en didactique des QSV (UMR EFTS). Les objectifs de ce projet sont le développement de pratiques adaptées aux QSV pour les enseignants et de comprendre comment ces pratiques se développent pour les chercheurs.

Sur le plan méthodologique, quatre points ont fondé la collaboration scientifique : 1) des formations réalisées par les chercheuses selon les besoins exprimés ; 2) des scénarios pédagogiques co-élaborés et filmés ; 3) des traces vidéo d'activités (Clot et al., 2001) supports de co-analyses entre chercheuses et enseignants lors d'entretiens d'autoconfrontation ; 4) des résultats des analyses réalisées par les chercheuses présentés aux enseignants chaque année pour être collectivement validés.

En termes de résultats, les activités de co-analyse sont une source de développement professionnel pour les acteurs du LéA. Les enseignants ont ainsi pu mettre en relation leurs intentions didactiques, l'activité en situation et l'après-coup lors des autoconfrontations. Ils ont identifié des situations professionnelles problématiques pour enseigner les QSV et ont endossé progressivement le rôle de passeur (Promonet & Prieur, 2021) à partir de nouveaux savoirs professionnels acquis par la recherche. La compréhension du développement professionnel des enseignants à partir de la mise au jour de situations professionnelles problématiques a permis aux chercheuses d'identifier des appuis et des obstacles pour enseigner les QSV. Ce résultat significatif a été une ressource pour une autre recherche collaborative visant à former des formateurs de formateurs pour enseigner les QSV.

A partir de l'exemple de la gestion de l'expression des préjugés des élèves, situation professionnelle problématique pour enseigner les QSV, nous montrerons quelles ont été les significations construites par les enseignants et par les chercheuses et comment ces résultats ont diffusé au-delà du LéA.

### Bibliographie :

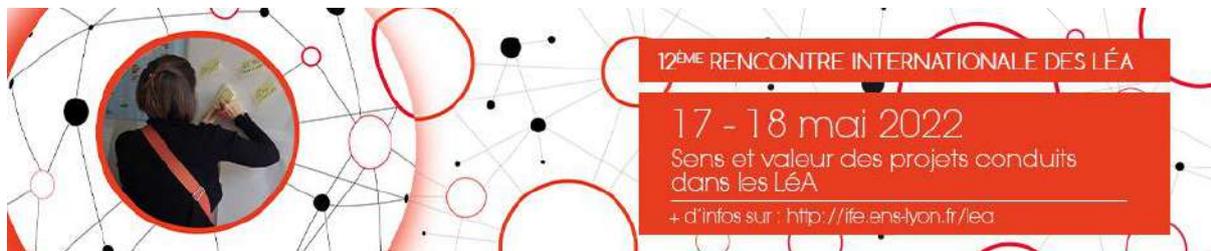
Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. In Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (19-32). Paris : ESF.

Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*. Paris : ESF

Lipp, A. (2019). Difficultés des enseignants lors de l'enseignement de questions socialement vives : quelle conceptualisation pour mieux les comprendre ? *Education et socialisation* [En ligne], 54.

Promonet, A. et Prieur, M. (2021). Sur les traces des passeurs, dans le réseau des LéA. *Texte de cadrage de l'appel à contribution des rencontres internationales des LéA en distanciel, mai 2021*. Consulté le 25 février 2022 <https://reseaulea.hypotheses.org/13992>



## Les outils numériques permettent-ils une meilleure accessibilité aux savoirs dans un contexte scolaire ?

**Communication orale du LéA Numdys : « Hande@ccess Scolagri – Réseau d'établissements agricoles »**

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

### **Auteurs :**

Champeyrol Pierre, Legta Le Robillard

Commarieu Christine, LPA Oloron Ste Marie

Coquelet Mélanie, Legta Le Robillard

Cotrel Karine, LPA Oloron Ste Marie

Ducamp Christine, ENSFEA

Lipp Hervé, ENSFEA

Lobello Isabelle, Legta Toulouse-Auzeville

**5 Mots clés :** Accessibilité, handicap cognitif, compensation, outils numériques, adaptations pédagogiques

### **Résumé :**

Les équipes éducatives des établissements de l'Enseignement Agricole se posent la question de l'accessibilité au savoir et à la culture pour les publics Dys. Les enseignants et les chercheurs impliqués dans cette recherche collaborative s'intéressent aux moyens de compensation et d'accessibilité pour les apprenants porteurs de troubles des apprentissages et des autres publics en difficulté, via l'utilisation d'aides techniques, jusqu'à l'accompagnement à leur prise en main pour qu'il y ait une réelle appropriation de ces outils dont les résultats sont parfois nuancés (Fluckiger, 2020, Tricot et al, 2020). Une revue de littérature sur ces outils numériques est en cours de réalisation qui a servi de base en année 1 à la construction d'une « culture commune » aux différents partenaires impliqués dans cette recherche collaborative (Branciard, 2022).



12<sup>ème</sup> Rencontre internationale des LéA – 17 & 18 mai 2022

<http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/manifestations/rencontre-internationale-des-lea-mai-2022>



Trois établissements sont impliqués dans cette recherche collaborative dont les thématiques sont travaillées parallèlement (ou en interaction entre établissements): 1/ les dispositifs accompagnants pour les publics Dys : du repérage à la prise en main des outils ; 2/ les outils ou supports numériques adaptés pour faciliter l'accessibilité : TBI, livres audio, contenus pédagogiques... et espaces dédiés ; 3/ l'apport de la recherche sur les outils de compensation pour les Dys.

Les travaux ont porté sur d'une part la sensibilisation de l'équipe éducative aux outils numériques pour l'accompagnement des apprenants à la prise en main de leurs outils de compensation avec la création d'un tiers lieu et du CDI comme espace modulable destiné à la disposition, formation et utilisation de ces outils numérique ; d'autre part des travaux sur l'accessibilité des ressources pédagogiques en utilisant l'outil numérique (capsules vidéos, TBI, ...) intégré dans les séances d'enseignement synchrone/asynchrone et l'accès à la culture par le livre audio pour donner aux lecteurs empêchés (et aux autres aussi) la possibilité d'échanger sur leur lecture.

L'année 3 est consacrée à l'essaimage des résultats transposables ou inspirants pour d'autres équipes pédagogiques dans les établissements par exemple les ressources adaptées en sciences pour d'autres disciplines, un scénario pédagogique pour une séquence interdisciplinarité « préparation au Grand oral incluant le livre audio », une procédure pérenne d'accueil et d'accompagnement des élèves à situation particulière dès la rentrée scolaire.

Ces différents travaux ont mis en exergue que l'approche auprès des apprenants ayant des troubles des apprentissages est bénéfique à l'ensemble des apprenants et que l'accompagnement des apprenants dans l'outil informatique (ordinateur, logiciel) est un élément indispensable pour que cet outil soit une réelle compensation et aide au quotidien. Certains résultats ont déjà fait l'objet de présentation lors des journées de l'innovation, des séminaires de l'Ifé, d'université d'été de Ludovia, nuits des Dys FFdys ou encore lors de séminaires de recherche (Ducamp et al, 2021). Certaines ressources sont utilisées dans de la formation des enseignants.

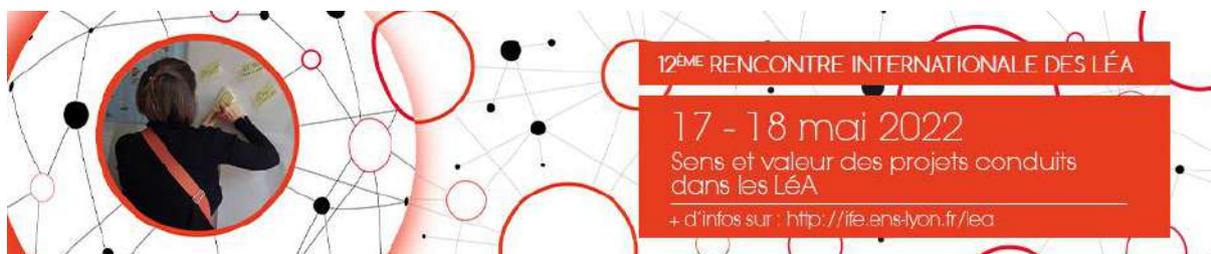
### Bibliographie :

Branciard, L. Des aides techniques pour compenser les difficultés des élèves porteurs de troubles des apprentissages : quels accompagnements mettre en place pour des usages efficaces ? *La relation à autrui en régime numérique. Sentir, apprendre et exister*, ed esf 2022 (à paraître)

Ducamp, C., Cotel, K., Commarieu, C. (2021). Quel accompagnement des acteurs face aux contraintes établissement et la crise sanitaire dans la réalisation du LéA Numdys ?. *Cahier de Recherche ENSFEA, dossier thématique : les méthodologies de recherche*, 4, pp55-64.

Fluckiger, C. (2020). Les usages effectifs du numérique en classe et dans les établissements scolaires. Paris : Cnesco.

Tricot, A & Chesné, J.-F. (2020). Numérique et apprentissages scolaires : rapport de synthèse. Paris : Cnesco.



## Dispositif d'élaboration de l'expérience professionnelle en formation, BTS STA.

### Format de votre proposition

Communication orale du LéA Enilvea

Contribution sur les travaux conduits dans le LéA

### Auteurs

Claire Masson<sup>1</sup>, Fabien Courtin<sup>2</sup>, Jean-François Métral<sup>1</sup>, Aurélie Goy<sup>2</sup>

1 – chercheurs – Laboratoire - Formation et Apprentissage Professionnels – AgrosupDijon

2 – enseignants – Lycée ENILV – La Roche-sur-Foron - <http://www.enilv74.org>

### Mots clés

Formation professionnelle, expérience, atelier technologique, dispositif, activité collective.

### Résumé

Le sujet du LEA, à l'ENILV, lycée en agro-alimentaire de la Roche sur Foron, documente l'utilisation pédagogique et didactique des lieux de production agro-alimentaire situés au sein-même de l'établissement. Nous étudions le dispositif à destination des BTSA (brevet de technicien supérieur agricole) Sciences et Technologies des Aliments, aussi bien pour les élèves engagés dans la voie scolaire que pour ceux ayant signé un contrat d'apprentissage. La recherche-collaborative s'achève cette année. Nous avons dans un premier temps observé le travail des formateurs-techniciens qui assurent la production dans les ateliers technologiques tout en accueillant pendant la production les élèves pour produire et se former. Nous avons ainsi mis en évidence d'une part le point de vue des élèves sur leur formation lors de leur mise en activité de production agro-alimentaire ; d'autre part, la diversité des modalités pédagogiques usitées par les formateurs-techniciens lors de la production dans les ateliers (Métral et al, 2021)

Pour cette communication, nous souhaitons rendre compte du dispositif (Albero, 2011), mis en place par un ensemble d'acteurs, de briefings et débriefings en salle de cours, avant et après les semaines d'atelier des classes de BTSA STA. Ce dispositif nécessite la coordination de différents acteurs (Caroly, 2020) : les formateurs-techniciens, les coordonnateurs de filière, les responsables d'ingénierie et bien sur les enseignants (disciplines techniques et d'enseignements généraux). Nous nous exprimerons à deux voix, celle du professionnel impliqué dans le dispositif et celle de la chercheuse. Nous mettrons en lumière les différentes réalisations observées au regard des objectifs attendus. Les temps institués de briefing et débriefing avec le

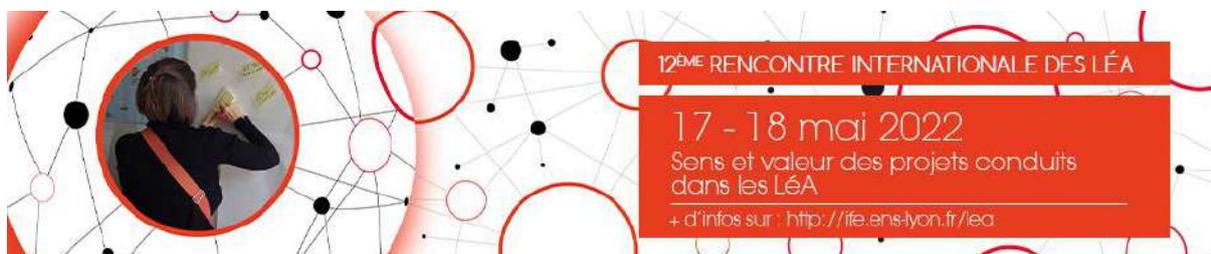
passage en production constituent un dispositif (Albero, 2011), une unité d'enseignement. Notre hypothèse est que ce dispositif permet aux élèves de retravailler leur expérience productive dans un temps scolaire. Nous montrerons que cette élaboration de l'expérience est un processus d'apprentissage et de conceptualisation de l'activité productive. Ce processus est long, au delà de l'activité productive seulement, et distribué entre des temps différents et conduit par différents acteurs.

## Bibliographie

Albero, B. (2011) Approche trilogique des dispositifs en formation: pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? Colloque OUFOREP. Nantes, France. pp.59-63. hal-01712538

Caroly, S. (2010) Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail. Thèse pour l'habilitation à diriger les recherches. Sciences de l'Homme et Société. Université Victor Segalen - Bordeaux II, 2010. [\(tel-00464801v2\)](#)

Métral, J.F., Veillard, L., & Masson, C. (2021, soumis) Apprentissage du travail dans des environnements hybrides en formation initiale.



## Apprendre du travail des apprenants pour comprendre comment accompagner les réussites

### Poster du LÉA Réseau de lycées et de centres de formation agricoles - Perpignan - Roussillon

Contribution sur les travaux du LÉA

#### Auteurs :

Olivier TAILHAN, LPA Claude SIMON, Rivesaltes ; EPLEFPA Perpignan-Roussillon

Alain JEAN, FDE Montpellier ; LIRDEF

Loïc BRAÏDA, Institut Agro Florac ; LIRDEF

**Mots clés :** métier d'élève, lycée professionnel agricole, analyse activité, didactique professionnelle, relation éducative

#### Résumé :

##### « *Qu'en est-il de l'activité de l'élève ?* » (Ruelland-Roger & Clot, 2013)

Si le débat sur le « *métier d'élève* » n'est toujours pas clos concernant le caractère controversé de l'utilisation du terme « *métier* » appliquée aux apprenants, il n'est toutefois pas envisageable de nier le fait que les adultes scolaires ne sont pourtant pas les seuls acteurs de la relation éducative qui travaillent à l'Ecole<sup>1</sup>.

##### Cécité ou trouble de la vision ?

Selon Dieumegard (2011), les recherches centrées sur les élèves qui adoptent explicitement le concept d'activité sont relativement rares.

Claude & Rayou (2019) constatent quant à eux que « *le point de vue des enfants et des jeunes est rarement pris en compte par les recherches en éducation, bien qu'ils soient des informateurs non moins fiables que des adultes* ».

En 2021 l'article de Dieumegard et al montre l'intérêt d'adopter l'expérience vécue comme unité d'analyse dans les recherches sur l'apprentissage.

##### Lever (prudemment) une partie du voile recouvrant le « *tacite-implicite* » de l'activité...

L'apprenant au travail se trouve face à un mélange complexe d'injonctions paradoxales, de prescriptions pas toujours congruentes provenant d'origines diverses et variées (enseignants, parents, pairs), de son système d'autoprescriptions... Tout autant de sources de dilemmes, d'hésitations, d'incompréhensions, de difficultés perturbant la construction des rapports au savoir

1 Par « Ecole » nous entendons tous les espaces, au sens large, où sont organisées des modalités de transaction entre sujets et objets de savoirs : enseignements primaire, secondaire, supérieur, général, professionnel, initial, continu, par alternance...

(Charlot, 1996), le contrat didactique entre apprenant et enseignant mais également le contrat de confiance entre enfant / ado et adulte (voir à ce propos Durand, Ria & Veyrunes, 2019).

#### **Un dispositif d'exploration pour comprendre et donner à voir...**

Nous souhaitons explorer ce « Métier d'élève » par l'intermédiaire des outils de l'analyse du travail (ergonomie cognitive, clinique de l'activité) à des fins de formation (didactique professionnelle).

Ces traces de l'activité seront utilisées selon trois axes : recherche, vidéo-formation, formation par l'analyse.

#### **Changer l'angle du projecteur de l'analyse pour éclairer un « coin sombre »...**

Aujourd'hui, concernant le secteur éducatif en général et l'École en particulier, seule l'activité des « adultes scolaires » a fait l'objet d'une conceptualisation et d'une conception de dispositifs alliant les fonctions d'observatoire, de laboratoire et de conservatoire (Gaudin et al, 2018 ; Ria, à paraître).

Notre projet a pour objet / ambition la conception et le développement d'un observatoire des activités d'apprentissages. Cette nouvelle interface viendra porter un éclairage sur « le principal point aveugle qui concerne l'absence d'extraits vidéo documentant l'activité des élèves » (Ria, à paraître).

### **Bibliographie :**

Charlot, B. (1996). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, Poche Education.

Claude, M-S., & Rayou, P. (2019). Accéder aux perspectives des élèves sur les situations scolaires. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 41 (2), 467-482. DOI : <https://doi.org/10.24452/sjer.41.1.12>

Dieumegard, G. (2011). Dimensions cognitives et sociales dans l'étude de l'activité des élèves, *Éducation et didactique*, 5-3, 33-60. DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1103>

Dieumegard, G., Nogry, S., Ollagnier-Beldame, M., Perrin, N.. (2021). Lived experience as a unit of analysis for the study of learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, Elsevier, 31, <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100345>

Durand, M., Ria, L., Veyrunes, P. (2019). Dévoiler l'activité apprenante et en prendre soin. Dossier *Actif(s) pour apprendre*. Dialogue n° 72, pp. 13-16.

Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. & Chaliès, S. (2018). Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante. Collection « *Savoirs & Formation* », Ed. L'Harmattan, 289 pages. ISBN : 9782343144610

Ria, L. (sous presse). Analyse du travail à des fins de formation : observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass©. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*.

Ruelland-Roger, D., & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève : pour développer l'activité enseignante. *Revue Internationale Du CRIRES : Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, 1(1), 20–25. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41018>