



16^{ème} Rencontre internationale des LéA-IFÉ

26- 27 mai 2026

Lyon, France

Livret des contributions





16^{ÈME} RENCONTRE INTERNATIONALE DES LÉA-IFÉ

Les LéA-IFÉ, un espace de démocratie, pour la démocratie ?

26-27 MAI 2026

Bâtiment F. Buisson - D8

ENS de Lyon



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

Contact : lea.ife@ens-lyon.fr

Texte de cadrage de l'appel à contribution sur la thématique de la journée

Les LéA-IFÉ, un espace de démocratie, pour la démocratie ?

La démocratie est, étymologiquement, l'exercice de l'autorité, de la puissance (kratos), par le peuple (demos). En mettant au travail la question « Les LéA-IFÉ, un espace de démocratie, pour la démocratie ? », nous souhaitons interroger la façon dont on fait collectif et dont on agit ensemble au sein des collectifs des LéA-IFÉ et dans les contextes de chacun-e de ses membres. Nous nous intéressons donc à l'école, « institution centrale chargée de « créer du commun », de transmettre un héritage et de former les citoyens de demain » (Draelants et Guyon, 2025) mais également au collectif de la recherche dans lequel « co-produire les savoirs relève d'enjeux de justice sociale autant que d'enjeux scientifiques » (Carrel et al., 2025).

Comment permettre à chacun-e de prendre part à un collectif, d'y contribuer et d'en bénéficier (Zask, 2011) ? Que peut-on mettre en place pour aller au-delà du postulat d'égalité des intelligences (Rancière, 1987) dans un collectif, postulat qui « ne suffit pas, à lui seul, à inverser les puissantes inégalités qui structurent nos sociétés » (Carrel, 2024) ?

Comment un LéA-IFÉ peut-il contribuer à créer des environnements propices à l'exercice de la démocratie des professionnel·les, chercheur·es, apprenant·es, etc. ? Comment décloisonner et mettre en synergie action et connaissance (co-construite dans le collectif de la recherche ou encore enseignée en classe ou en formation) ? Enfin, si l'on considère la démocratie comme un moyen tout autant qu'une fin, quelles visées poursuit-on ?

Chaque LéA est invité à répondre à la question mise au travail : « Les LéA-IFÉ, un espace de démocratie, pour la démocratie ? » en se saisissant d'une ou de plusieurs des sous-questions de ce cadrage.

Références :

Carrel M. (2024). Pluralité des savoirs et puissance des injustices épistémiques.

SociologieS. <https://doi.org/10.4000/11ulg>

Carrel, M., Fiorini, C., Gaudillière, J.-P., & Godrie, B. (2025). Éditorial : Co-produire les savoirs : Une urgence scientifique et démocratique. *Mouvements*, 119(1), 7-14.

<https://doi.org/10.3917/mouv.119.0007>

Draelants, H., Guyon R. (2025). Toute éducation est politique ! Diversité. *Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, 207. <https://journals.openedition.org/diversite/5091>

Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant*. Paris : Fayard.

Zask, J. (2011). *Participer : essai sur les formes démocratiques de la participation*. Le Bord de l'eau.



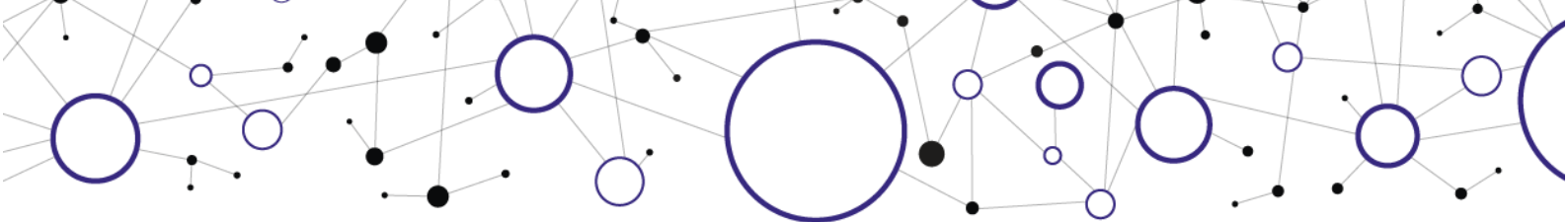
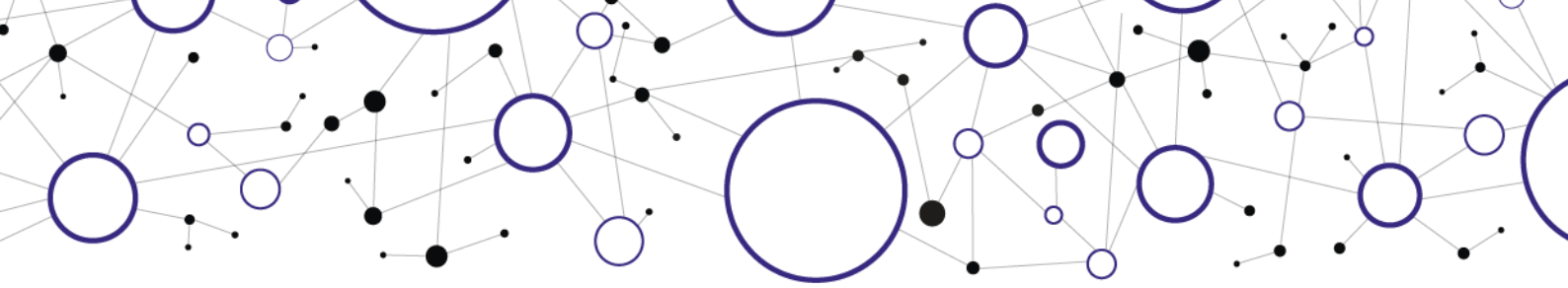


Table des matières

Texte de cadrage de l'appel à contribution sur la thématique de la journée.....	3
Contributions sur la thématique de la journée	7
Co-construire des dispositifs de co-lecture des productions entre pairs en veillant à l'égalité épistémique entre tous les membres du LéA.....	8
LéA-IFÉ Posture d'auteur et compétences d'écriture (PACE).....	8
Co-construire des outils communs pour développer une posture de co-auteur au sein d'un groupe de travail.....	10
LéA-IFÉ Devenir <i>co-auteur</i> de son territoire – La Roya.....	10
Co-construire les possibles face au défi climatique : le LéA DEFICLIM comme espace démocratique de recherche collaborative	12
LéA-IFÉ Le défi du changement climatique (DEFICLIM)	12
Coenseignement et tutorat en formation des enseignants : un LéA comme espace de co-production démocratique des savoirs.....	14
LéA-IFÉ Coenseigne-ment et tutorat pour la formation	14
Coproducteur des savoirs dans le LéA CID-CADE : conditions et tensions d'une participation démocratique	16
LéA-IFÉ Conscientisation des apprentissages en inter-degré	16
Des critères ergonomiques pour évaluer notre bibliothèque de la biodiversité (Biothèque)	18
LéA-IFÉ Bibliothèque de la biodiversité (BIOTHEQUE)	18
Des dispositifs élaborés collectivement pour mieux comprendre les problèmes de comparaison	20
LéA-IFÉ Détermination de l'efficacité d'un dispositif d'enseignement	20
Dispositifs du LéA MaPcV facilitant le processus de participation ?	22
LéA-IFÉ Mathématisation de Problèmes Concrets à partir de Vidéos (MaPcV)	22
.....	23
Du LéA comme arène au LéA dans l'arène - Retour sur une expérience de restitution publique des travaux du LéA Urban Pals.	24
LéA-IFÉ Correspondances urbaines (Urban Pals).....	24
Emanciper pour faire vivre des moments démocratiques	26
LéA-IFÉ Classe Coopéra-tive multi-âge au collège (Multicoop)	26
Faire vivre le pluralisme des idées en lycée agricole : un enjeu d'enseignement et de professionnalisation.....	28
LéA-IFÉ Éducation au Futur	28
Habiller tous les élèves en tant qu'acteurs de leurs apprentissages.....	30
LéA-IFÉ En scène pour comprendre en mathématiques et en français	30

IPR, chefs d'établissements et enseignants : une coopération démocratique possible ?	32
LéA-IFÉ Action cadres Créteil	32
L'art de trouver sa/une/des place(s) dans le collectif LéA " Coformation en plurilinguisme " ..	34
LéA-IFÉ Coformation en plurilinguisme.....	34
La recherche de problèmes en mathématiques, un espace de débat contribuant à l'apprentissage de la démocratie ?	36
LéA-IFÉ Ecole Collège Lycée pour l'Apprentissage des Maths (ECL@Maths)	36
Le LéA CoLect et ses espaces-temps participatifs au service de la démocratie.....	38
LéA-IFÉ Lecture lit-téraire au cycle 3 (CoLect)	38
Le LéA-IFE (PRO), un espace de démocratie pour la démocratie ?	40
LéA-IFÉ Écrire, dire pour s'approprier son métier (PRO+)	40
Penser avec les oiseaux. Pouvoirs de penser et d'agir dans une recherche collaborative incluant des vivants	42
LéA-IFÉ Nichoirs connectés pour l'attention aux vivants (NICOLAS).....	42
Pour une conception éthique des apprentissages scolaires ; une condition nécessaire à l'existence d'une démocratie ?	44
LéA-IFÉ Responsabiliser par la coopération et la force du langage (RECAL)	44
Programme d'Enseignement Moral et Civique sur les discriminations en classe de 5ème : réflexions sur la glottophobie avec les élèves à l'échelle du collège.....	46
LéA-IFÉ Écoutons Berthelot	46
Questionner les différences dans le LéA-IFÉ QSV+	48
LéA-IFÉ Questions So-cialement Vives (QSV+)	48
Rencontres interdisciplinaires dans un LéA : comment démocratiser l'accès aux savoirs de l'autre ?	50
LéA-IFÉ Pratiques lan-gagières en DNL.....	50
S'autoriser sa langue : une voix /voie démocratique	52
LéA-IFÉ Réseau langues Bretagne (RING).....	52
Transformer la forme scolaire à travers les dispositifs de recherche collaboratifs : quelle acculturation à l'écrit ?	54
LéA-IFÉ Écrire et raisonner avec les nombres (Écrainum).....	54
Témoignage du LéA GALIM'Hérault sur ses recherches, son fonctionnement et les effets de la collaboration	56
Communication orale sur la thématique de la journée du	56
LéA-IFÉ Grandeurs et Albums de Littérature jeunesse Montpellier Hérault (GALIM'Hérault)	56
Contributions sur les travaux conduits dans les LéA.....	58
Chronique du collectif pluricatégoriel CREAbility : transformer l'asymétrie en dialogue.	
Construction collective de la démocratie.....	59

LéA-IFÉ Créativité et dynamique inclusive à l'université (CREAbility)	59
Construction d'une progression curriculaire en astronomie	61
LéA-IFÉ Vivre l'astronomie en primaire (VIVAP)	61
Construire un parcours de lecteur engagé par la coopération interprofessionnelle et l'expérimentation collaborative dans le LéA.....	63
LéA-IFÉ Pratiques engageantes en lecture et médiations au livre (PELMEL)	63
D'une ressource d'enseignement à une ressource de formation – Le travail documentaire du collectif LéA	65
LéA-IFÉ Pratiques de la résolution de problèmes en Martinique	65
Enseigner la géométrie à la transition école-collège, se rencontrer, problématiser et construire ensemble	67
LéA-IFÉ Mathématiques à la transition école-collège (Matéc)	67
Lire des albums à l'école primaire - Quelles pratiques, quelles compétences de lecture pour quelle progression ?	69
LéA-IFÉ Progression pour lire l'implicite à l'école (PROLIRE)	69
Parler en latin pour dynamiser le cours de Langues et cultures de l'Antiquité (LCA : une mise en œuvre réflexive autour de l'histoire de Pygmalion.....	70
LéA-IFÉ Enseigner les langues anciennes (ELLASS).....	71
Premiers résultats du travail mené au sein du LéA-IFÉ Probabilités de l'école au lycée	73
LéA-IFÉ Probabilités de l'école au lycée (ProbAlsace)	73
Quand les données interrogent le collectif : une expérience d'acculturation à la recherche dans le LéA-IFÉ ECRIFLORE.....	75
LéA-IFÉ ECRiture à Fleury et Orléans-Est (ECRIFLORE)	75
Schématiser la complexité du système climatique terrestre avec la Fresque du Climat en classe de 3eme.....	77
LéA-IFÉ Schématisation et narration du changement climatique (SchémaClim)	77
Schématiser pour comprendre le changement climatique avec le programme Carbone Scol'Ere en cycle 3	79
LéA-IFÉ Schématisation et narration du changement climatique (SchémaClim).....	79
Thé ou café au micro lycée d'Amiens.....	81
LéA-IFÉ Collège, lycée et enseignant de l'alternatif (CLEA).....	81
Liste des auteurs et autrices	83



Contributions sur la thématique de la journée

Co-construire des dispositifs de co-lecture des productions entre pairs en veillant à l'égalité épistémique entre tous les membres du LéA

Blandine Longhi ^{*1,3}, Fabienne Viktorovitch ^{*2,3}, Eva Wietratchny ^{*2,3}

1 Sorbonne Université - INSPE de Paris – Centre d'étude de la langue et des littératures françaises (CELLF) – France

2 Académie de Paris – Rectorat de l'académie de Paris – France

3 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

* intervenant·e·s

Communication orale sur la thématique de la journée du LéA-IFÉ Posture d'auteur et compétences d'écriture (PACE)

Dans notre travail au sein du LéA PACE, nous avons co-élaboré plusieurs dispositifs à mettre en œuvre en classe. Nous avons donc été rapidement confrontés à la question suivante : comment créer un équilibre entre tous les acteurs du LéA dans cette co-conception, sans induire d'inégalités épistémiques entre enseignants et chercheuses, mais aussi entre enseignants aux profils variés (premier ou second degré, expérimentés ou débutants) ?

Nous présenterons la manière dont nous avons cherché à réduire ces inégalités dans l'élaboration d'un dispositif de co-lecture de productions entre pairs.

- Une co-construction qui engage l'expertise de tous

Dans notre recherche, nous avons fait le choix de ne pas imposer de dispositif aux enseignants. Les chercheuses ont dressé des objectifs didactiques : favoriser la réflexivité des élèves sur leurs choix d'écriture (Tauveron et Sève, 2005), conscientiser la notion de geste de captation du scribe (Le Goff, 2020). La transposition de ces objectifs en dispositif d'enseignement s'est faite en concertation avec les enseignants. L'appropriation de nouvelles notions théoriques par le groupe a abouti à l'invention d'un dispositif : celui de l'"élément volé" au pair (Actis et Longhi, 2026).

- Des espaces de réflexivité pour favoriser l'évolution de chacun

Chaque enseignant est aussi maître de l'intégration du dispositif à sa pratique. L'auto-confrontation puis la confrontation croisée des mises en œuvre lors du visionnage des séances de classe filmées favorisent la réflexivité et la transformation professionnelle chez tous les membres (Theureau, 2010). Pour les enseignants, cela amène à une prise de conscience sur les gestes professionnels engagés (Jorro, 2010) ainsi que sur la représentation de l'enseignement apprentissage de la littérature. Pour les chercheuses, cela conduit à une reconsidération de leurs objectifs.

- Une reconnaissance de la légitimité épistémique dans l'analyse des résultats

Nous avons essayé d'ouvrir cette phase à tous les membres, en particulier par l'analyse conjointe des productions obtenues avec les enseignants. Des "frictions épistémiques" (Carrel, 2024, §17) ont pu apparaître concernant les critères d'évaluation retenus pour juger de l'intérêt d'une production, témoignant d'objectifs divergents entre enseignants, soumis à des contraintes institutionnelles

(Longhi, 2025), et chercheuses, inscrivant leur réflexion dans un autre cadre épistémique et une temporalité plus longue.

Bibliographie

Actis, V., Longhi, B. (2026). Ce que les enseignants font d'un concept : retour sur une recherche collaborative autour de l'écriture de fiction en classe. *Partages*, n°5. A paraître.

Carrel, M. (2024). Pluralité des savoirs et puissance des injustices épistémiques, *SociologieS* (En ligne), Dossiers, DOI : <https://doi.org/10.4000/11ulg>

Jorro, A., Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques* (En ligne), 145-146. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1527>

Le Goff, F. (2020). La fiction, le réel et leurs frontières. Pour une didactique de l'écriture de fiction, *Recherches* n°72, 87-108.

Longhi, B. (2025). Évaluer l'effet de fiction dans les textes des élèves. *Territoires d'écriture de la fiction*, *Le français aujourd'hui* – N° 228, p. 15-26 <https://www.revues.armand-colin.com/system/files/numeros/228-15.pdf>

Tauveron, C., Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire. Ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier

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

Mots-Clés : écriture, posture d'auteur, colecture, évaluation



Co-construire des outils communs pour développer une posture de co-auteur au sein d'un groupe de travail

Virgile Ganne ^{*1,2}, Jean-Marc Lange ^{*2,3}

1 Académie de Nice – Ministère de l'Éducation Nationale – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université de Montpellier, Université de Montpellier Paul-Valéry – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Devenir *co-auteur* de son territoire – La Roya

Le LéA-IFÉ "Devenir co-auteur de son territoire – La Roya" fédère écoles, collèges, associations, collectivités et chercheurs autour d'un objectif partagé : accompagner les jeunes dans la compréhension de leur territoire et dans la construction d'un pouvoir d'agir individuel et collectif.

La vallée de la Roya, territoire transfrontalier marqué par des vulnérabilités sociales, géographiques et environnementales (éloignement, effets de la tempête Alex, fragilités scolaires) mais aussi par une forte vitalité associative, concentre de nombreux projets éducatifs (cartographies sensibles, récits de territoire, ateliers artistiques, mémoire de la tempête Alex). Leur coexistence révèle la difficulté de construire une culture commune et de dépasser le seul postulat d'égalité des intelligences (Rancière, 1987) pour affronter les inégalités structurelles qui traversent les collectifs éducatifs (Carrel, 2024).

Ce LéA constitue un laboratoire d'innovation pédagogique et territoriale, où se croisent éducation au développement durable, éducation au politique (Alpe et al., 2025), résilience, mémoire collective, créativité et citoyenneté, autant d'entrées pouvant être rassemblées dans l'objet frontière "Habiter et écrire la pente". Engagé dans sa première année, notre Léa a commencé à interroger la manière dont un collectif éducatif peut devenir un espace de démocratie et contribuer à la démocratie. La notion "d'auteurité", entendue comme capacité individuelle ou collective à exercer une autorité sur son environnement, constitue le point central de notre recherche.

Lors du dépôt de candidature, notre question portait sur la manière de rendre les élèves co-auteurs de leur territoire. Après un an de travail, il est apparu nécessaire d'élargir cette réflexion aux adultes. L'élaboration collective d'une fiche-projet commune a permis d'engager d'ores et déjà un travail de mise en synergie entre action et connaissance, entre prescriptions institutionnelles et dynamiques locales. Ce travail collaboratif a montré comment enseignants, directions, associations et chercheurs négocient valeurs, finalités éducatives et priorités curriculaires, dans une démarche d'évaluation transformatrice attentive au pouvoir d'agir des élèves et des adultes.

S'appuyant sur le travail mené lors de la rencontre entre acteurs du LéA (institutionnels, associatifs, etc.) consacrée à l'élaboration de la fiche-projet et des questionnaires élèves et adultes – véritable espace de négociation entre valeurs, finalités éducatives et priorités curriculaires –, la communication proposera une analyse des processus qui permettent aux acteurs de co-construire une culture commune, d'articuler action et connaissance, et de renforcer le pouvoir d'agir des élèves comme des

adultes. Ces résultats permettront de préciser l'approche méthodologique visant à répondre à la question centrale de notre communication : comment créer les conditions d'une participation effective, contributive et émancipatrice au sein d'un collectif éducatif ? (Zask, 2011).

Bibliographie

Alpe, Y., Barthes, A., Bonnet, S. (2025), *Crise des savoirs scolaires et réponses aux défis globaux*, L'Harmattan.

Carrel, M. (2024), Pluralité des savoirs et injustices épistémiques, *Sociologies* (En ligne)

Carrel, M. et al. (2025), Co-produire les savoirs : une urgence scientifique et démocratique. *Mouvements*, 119 (1).

Lange, J-M. (2015), Education et engagement : penser la contribution de l'Ecole aux défis environnementaux et de développement, et ses implications, *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 12. (hal-01690533)

Rancière, J. (1987), *Le Maître ignorant*, Fayard.

Torterat, F., Jeziorski, A., Lange, J-M. (2021), Récits d'élèves sur les enjeux de durabilité/soutenabilité. Quelles manifestations de l'engagement ? *Éducatifs*, 4 (1), <https://www.openscience.fr/Issue-1-611>. (hal-04970278)

Zask, J. (2011), *Participer : essai sur les formes démocratiques de la participation*, Le Bord de l'eau.

Mots-Clés : coauteur, autorité, coconstruction d'outils, interprofessionalité, éducation au développement durable, territoire



Co-construire les possibles face au défi climatique : le LéA DEFICLIM comme espace démocratique de recherche collaborative

Nina Asloun^{*1,2,3}, Noëlie Mauranne^{*3,4}

1 Education, Formation, Travail, Savoirs – Ministère de l'agriculture et de l'alimentation – France

2 École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole de Toulouse-Auzeville – Ministère de l'alimentation de l'agriculture et de la pêche – France

3 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

4 Lycée Agricole Olivier de Serres [Aubenas] – Ministère de l'alimentation de l'agriculture et de la pêche – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du LéA-IFÉ Le défi du changement climatique (DEFICLIM)

Cette communication propose d'interroger en quoi le projet LéA DEFICLIM constitue un espace favorisant l'exercice d'une démocratie professionnelle et la co-construction de savoirs utiles à l'action éducative. Inscrit dans un contexte marqué par l'urgence climatique et les incertitudes socio-scientifiques qui traversent son enseignement, le projet réunit 8 enseignants de différentes disciplines sur 2 lycées agricoles et 6 enseignants chercheurs autour d'un objectif central : identifier et construire des "possibles" curriculaires pour aborder le changement climatique avec les élèves.

Faire collectif et partager l'enquête

Le LéA DEFICLIM apparaît comme un lieu où se négocient des façons de "faire collectif", de partager l'enquête et de reconnaître la pluralité des savoirs en jeu (Zask, 2011). Comment permettre à chacun – enseignants, chercheurs, membres d'équipes pédagogiques – de prendre part à un collectif, d'y contribuer et d'en bénéficier ? Cette question rejoint celle de la justice épistémique : "co-produire les savoirs relève d'enjeux de justice sociale autant que d'enjeux scientifiques" (Carrel et al., 2025).

Face aux obstacles identifiés par les équipes éducatives, le projet LéA DEFICLIM se refuse toute approche prescriptive. La méthodologie mobilisée – celle de la multiréférentialité (Simonneaux et al., 2006) – engage une démarche anti-normative, attentive aux contextes, aux expériences et aux rationalités diverses des acteurs.

Le curriculum possible : un espace démocratique

En travaillant les notions de curriculum possible (Martinand, 2013) le projet s'inscrit dans une approche où la confrontation des points de vue devient un moteur de la compréhension et de l'action. La production collective d'un "curriculum possible" constitue ainsi un espace démocratique : il ne s'agit pas d'imposer un modèle, mais d'explorer différentes voies, éclairées par la pluralité des rationalités professionnelles et scientifiques.

Le projet reconnaît que les possibles dépendent fortement des effets de contexte – territoriaux, institutionnels, humains, matériels et rend visible les tensions face à l'éducation au changement climatique.

Développement professionnel et transformation des représentations

Les premiers résultats montrent que l'analyse partagée des pratiques, des obstacles rencontrés et des ressources mobilisées ouvre un espace de développement professionnel et de transformation des représentations. Les enseignants y trouvent un lieu pour formuler leurs doutes, expérimenter, comparer, et construire ensemble des réponses contextualisées. Pour les chercheurs, la proximité avec l'action permet de mieux comprendre les conditions de faisabilité curriculaire.

Démocratie comme moyen et comme fin

En quoi le LéA DEFICLIM peut être considéré comme un dispositif démocratique : un lieu où l'on apprend ensemble, où l'on co-produit des savoirs situés, et où l'on vise une amélioration partagée des pratiques éducatives contribuant à " créer du commun " et à " former les citoyens de demain " (Draelants & Guyon, 2025).

Bibliographie

Carrel, M., Fiorini, C., Gaudillière, J.-P., & Godrie, B. (2025). Éditorial : Co-produire les savoirs : Une urgence scientifique et démocratique. *Mouvements*, 119(1), 7-14.

<https://doi.org/10.3917/mouv.119.0007>

Draelants, H., Guyon, R. (2025). Toute éducation est politique ! *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, 207. <https://journals.openedition.org/diversite/5091>

Martinand, J.-L. (2013). Pensée curriculaire et formation des professionnels de l'éducation. In *Actes du 25e colloque de l'ADMEE-Europe* (pp. 283-299). Fribourg.

Simonneaux, L., Simonneaux, J., Cancian, N., Legardez, A., & Chatel, E. (2006). Multiréférentialité, interdisciplinarité et questions vives. In A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives* (pp. 63-78). ESF éditeur.

Zask, J. (2011). *Participer : essai sur les formes démocratiques de la participation*. Le Bord de l'eau.

Mots-Clés : recherche collaborative, curriculum possible, changement climatique, justice épistémique, multiréférentialité.



Coenseignement et tutorat en formation des enseignants : un LéA comme espace de co-production démocratique des savoirs

Cécile Berterreix*^{1,2,3}, Laetitia Labedays*^{3,4}

1 Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université de Montpellier – France

2 Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Bordeaux – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

3 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

4 Académie de Bordeaux – Département des Pyrénées Atlantiques – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Coenseigne-ment et tutorat pour la formation

Cette communication s'inscrit dans le cadre du LéA " Coenseignement et tutorat pour la formation ", qui réunit étudiant-es et enseignant-es entrant dans le métier, tutrices et tuteurs et chercheur-es autour de la conception et de l'analyse de dispositifs de formation en situation de classe aménagée, notamment fondés sur du coenseignement (Berterreix, et al., 2025). Dans un contexte où l'école est envisagée comme une institution centrale de production du commun et de formation des citoyen-nés (Draelants & Guyon, 2025), ces dispositifs apparaissent comme des leviers pour repenser les modalités d'apprentissage professionnel et les formes de collaboration entre acteurs et actrices.

En écho avec la thématique des rencontres " Les LéA-IFÉ, un espace de démocratie, pour la démocratie ? ", cette contribution interroge les conditions dans lesquelles un LéA peut constituer un espace de co-production des savoirs et de participation effective des actrices et acteurs. Plus précisément, nous posons la question suivante : en quoi les dispositifs de coenseignement et de tutorat, conçus dans une démarche de recherche collaborative, contribuent-ils à reconfigurer les relations entre les personnes engagées et à soutenir une forme de démocratie professionnelle et épistémique (Carrel et al., 2025) ?

Le dispositif de recherche repose sur une approche collaborative (Vinatier, 2015 ; Sensevy, 2021) articulant conception, mise en œuvre et analyse de situations de formation en coenseignement. Les données recueillies combinent captations vidéos de séances, entretiens d'autoconfrontation avec les participant-es (enseignant-es en formation, formateur-rices tuteur-rices, élèves) et analyse de traces de leur activité. Ce corpus permet de rendre compte à la fois les modalités de participation au collectif (Zask, 2011) et d'étudier les transformations des pratiques professionnelles.

Les résultats mettent en évidence plusieurs dynamiques. D'une part, le coenseignement favorise une évolution des activités et des rôles des coenseignant-e-s et une mise en visibilité des pratiques partagées ou non, ouvrant des espaces de discussion et de réflexivité partagée. D'autre part, les formes de tutorat évoluent vers des relations plus horizontales, permettant une participation accrue des actrices et acteurs à la construction des savoirs professionnels, au-delà du seul postulat d'égalité des intelligences (Rancière, 1987). Ces transformations contribuent à faire du LéA un espace de co-production des savoirs, au sens d'une démocratie épistémique (Carrel, 2024).

Cependant, ces dynamiques s'accompagnent de tensions, liées notamment aux asymétries de statuts, aux habitudes professionnelles et aux inégalités de participation, qui rappellent la persistance d'injustices épistémiques (Carrel, 2024). Le LéA apparaît ainsi comme un espace où la démocratie ne va pas de soi, mais se construit dans et par l'activité collective.

Cette communication propose de discuter les conditions de mise en œuvre de ces dispositifs et leurs effets sur les activités des actrices et acteurs engagé-es.

Bibliographie

Berterreix, C., Laroche, C., Reydy, C., Dicharry, L., Guillerot, M., Lamarche-Ogden, S., Labe-days, L., Pawlowski, I., & Zoppet, G. (2025). Aménager les situations de classe et coenseigner en formation: Une piste prometteuse? *Les cahiers pédagogiques*.

Carrel, M. (2024). Pluralité des savoirs et puissance des injustices épistémiques. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/11ulg>

Carrel, M., Fiorini, C., Gaudillière, J.-P., Godrie, B. (dir.) (2025). *Mouvements*, (119). *La Découverte* <https://shs.cairn.info/revue-mouvements-2025-1>

Draelants, H., Guyon, R. (2025). Toute éducation est politique ! *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, (207).

Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant* (Fayard).

Sensevy, G. (2021). Des sciences interventionnelles ancrées sur des alliances entre recherche et terrain ? Le cas des ingénieries coopératives. *Raisons éducatives*, 25(1), 163-194.

Vinatier, I., Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-137.htm>

Zask, J. (2011). *Participer : Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Le Bord de l'eau.

Mots-Clés : formation en situation de travail, coenseignement, co, production des savoirs, travail collectif et collectif de travail



Coproduire des savoirs dans le LéA CID-CADE : conditions et tensions d'une participation démocratique

Dalila Moussi^{*1,2}, Ana Dias-Chiaruttini^{2,3}, Pascale Gacem^{2,4}

1 Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Education – Université Côte d'Azur : URE201622216H, Université Côte d'Azur – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Education, Formation, Travail, Savoirs – École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole de Toulouse-Auzeville, Université Toulouse Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès : UMR_M4122 – France

4 Académie de Nice – Ministère de l'Education Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Conscientisation des apprentissages en inter-degré

Cette communication à deux voix s'appuie sur le LéA CID-CADE, un projet de recherche collaborative associant dix enseignant-es du premier et du second degrés et une équipe de chercheur-es de l'Université Côte d'Azur et de l'Université Toulouse - Jean Jaurès. Inscrit dans la durée, ce collectif organise un travail conjoint de conception, de mise en œuvre et d'analyse de situations d'enseignement au cycle 3, dans une perspective de coproduction des savoirs.

Les recherches menées dans ce cadre visent à analyser l'activité des élèves dans des situations interdégradés, en s'intéressant aux écarts entre tâche prescrite et activité réelle, ainsi qu'à la construction de leur conscience et vécu disciplinaires en français, mathématiques et EPS (Reuter, 2007 ; Cohen-Azria et al., 2013). Elles interrogent également les transformations des pratiques enseignantes et les modalités de collaboration au sein du collectif, notamment dans le cadre de démarches de recherche collaborative (Lapointe & Morrisette, 2017 ; Marlot et al., 2017).

Dans le cadre de l'appel " Les LéA-IFÉ, un espace de démocratie, pour la démocratie ? ", nous examinons dans quelle mesure ce projet peut constituer un espace de participation démocratique. La question qui guide cette contribution est la suivante : quelles conditions rendent possible une participation effective des acteur·rices - enseignant-es, chercheur-es et élèves - à la coproduction des savoirs, dans un collectif marqué par des différences de statuts, de cultures professionnelles et de légitimité ?

Le travail du LéA prend notamment appui sur des situations d'enseignement co-construites, mises en œuvre et analysées en classes interdégradés (CM1-CM2 / 6e), caractérisées par des formes de décroisement (co-intervention, groupes inter-âges, suivi de cohorte). Ces situations permettent de faire évoluer les pratiques enseignantes (travail collectif, explicitation des savoirs, prise en compte des représentations des élèves) et d'engager les élèves dans des formes de participation plus actives, fondées sur la confrontation et la mise en discussion de leurs points de vue.

L'étude repose sur un corpus de données diversifiées : observations de séances, questionnaires adressés aux enseignant-es et aux élèves, entretiens en reviviscence stimulée, ainsi que traces du travail collectif. L'analyse porte à la fois sur l'activité des élèves et sur les dynamiques de collaboration entre professionnel·les.

Les résultats mettent en évidence trois éléments. D'une part, le travail interdegré et la co-construction des situations favorisent une coopération professionnelle étroite, tout en révélant des tensions liées aux habitudes de travail et aux positions institutionnelles. D'autre part, certaines situations d'enseignement ouvrent des espaces de participation pour les élèves, en leur permettant de confronter leurs représentations et de construire progressivement des objets de savoir, ce qui peut contribuer à transformer leur rapport aux disciplines. Enfin, la sécurisation du cadre de travail (continuité école-collège, attention portée aux relations entre élèves, aux liens avec les familles) apparaît comme une condition importante de cette participation.

Ces résultats montrent que la dimension démocratique du LéA ne repose pas uniquement sur l'organisation du collectif, mais sur un ensemble de conditions concrètes qui rendent possible la participation des acteur·rices, tout en laissant apparaître des tensions. La communication mettra en discussion ces conditions, ainsi que leurs limites, du point de vue des pratiques enseignantes et des apprentissages des élèves.

Bibliographie

Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D., Reuter, Y. (dir.) (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations de disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lapointe, P., Morrisette, 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.

Marlot, C., Toullec-Théry, M., Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1), 21–34.

Reuter, Y. (dir.) (2007/2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés : participation démocratique, recherche collaborative, conscience disciplinaire, classes interdégradés



Des critères ergonomiques pour évaluer notre bibliothèque de la biodiversité (Biothèque)

Guillaume Serres^{*1,2}, Xavière Roman^{*2,3}, Juliette Renaud^{*4,2}

1 ACTE – Université de Clermont-Auvergne (UCA) – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Collège Charles 3, Monaco – Monaco

4 ERCAE – ESPE Centre Val de Loire-Université d'Orléans – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Bibliothèque de la biodiversité (BIOTHEQUE)

Dans le processus de conception continuée dans l'usage d'outils didactiques, les concepteurs doivent analyser les avis et les usages des enseignants qui testent le prototype en voie de fabrication. Pour cela, une grille en 15 critères (Renaud, 2020) nous a permis d'opérationnaliser trois dimensions classiques en ergonomie : Biothèque est-il utile ? utilisable ? acceptable ?

C'est notre démarche et nos résultats que nous présenterons à propos de la toute dernière année de conception-amélioration de l'outil Biothèque. Nous montrerons notamment, en réponse à la thématique de la journée, en quoi nous avons, au sein de notre LéA-IFÉ, aménagé un espace de démocratie pour tirer parti de l'asymétrie entre chercheurs et praticiens en articulant ces mondes professionnels aux savoirs différents mais d'égale valeur (Béguin, 2007) pour (tenter de) produire des ressources robustes (Kervyn, 2020 ; Kervyn et Goigoux, 2021).

Bibliographie

Béguin, P. (2007). Innovation et cadre sociocognitif des interactions concepteurs-opérateurs : une approche développementale. *Le travail humain*, 70(4), 369-390.

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. Les cahiers de l'Acedle*, 17(2).

Kervyn, B., 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. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (63), 185-210.

Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Education et didactique*, 14(2), 65- 84.

Mots-Clés : biodiversité, ressources, ergonomie de conception, espace démocratique



 Institut
Français
de l'Environnement

 ENS DE LYON

16^E RENCONTRE INTERNATIONALE DES LÉA-IFÉ

26 - 27 mai 2026
Les LéA-IFÉ, un espace de démocratie,
pour la démocratie ?
+ d'infos sur : <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

Des dispositifs élaborés collectivement pour mieux comprendre les problèmes de comparaison

Francine Athias^{*1,2}, Angélique Martinotti^{*2,3,5}, Cléo Serra-Tosio^{*2,4,5}, Les membres du Léa^{2,5}

1 Edition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours - UFC (UR 4661) – Université de Franche-Comté, Université Marie et Louis Pasteur, Besançon – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique – Université de Brest, Université de Rennes 2, Institut Brestois des Sciences de l'Homme et de la Société, Université de Rennes 2 : EA3875 – France

4 LINE – Université Côte d'azur – France

5 Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du LéA-IFÉ Détermination de l'efficacité d'un dispositif d'enseignement

Les membres du LéA " Détermination de l'efficacité d'un dispositif d'enseignement " sont organisés en ingénierie coopérative (CDpE, 2024) réunissant professeurs et chercheurs. Ensemble, ils élaborent, mettent en œuvre et analysent des séquences d'enseignement en création et résolution de problèmes, dans un processus itératif de réécriture. La séquence produite est organisée en six unités, dont l'une d'elles porte sur les problèmes de comparaison, reconnus comme particulièrement difficiles pour les élèves de l'école primaire (Verschaffel & De Corte, 1993).

Dans ce contexte, nous étudions les conditions permettant aux professeurs de prendre des initiatives au sein du collectif et d'en faire bénéficier l'ensemble de l'ingénierie. Nous analysons en particulier la manière dont des dispositifs émergent de la pratique de classe et se transforment à travers les dialogues d'ingénierie.

Nous présentons le cas de rituels quotidiens mis en place dans plusieurs classes de CE1 et CE2. À partir d'une situation familière (présence en classe et inscription à la cantine), les élèves représentent des nombres dénotés (élèves présents/absents, cantine/maison), formulent des énoncés de problèmes et produisent des écritures mathématiques en articulant différentes représentations (le jargon, des écritures symboliques, des schémas).

Le dispositif a évolué à la suite d'un dialogue d'ingénierie avec un autre membre du LéA, professeur des écoles également. Cet échange, filmé et travaillé lors d'une journée de séminaire du LéA, a donné lieu à un SHTIS (système hybride texte-image-son, Blocher, 2024). Il a également conduit à l'introduction d'une nouvelle " boîte comparaison ". Celle-ci engage explicitement les élèves dans des situations de comparaison de quantités et les interactions mettent en évidence les difficultés d'appropriation du jargon spécifique (Le Henaff, 2021), telles que les expressions " de plus " ou " de moins ".

La communication s'appuie sur deux mises en œuvre de ce rituel, portées par deux professeures, intervenant conjointement, permettant de mettre en évidence des invariants du dispositif et des variations liées aux contextes de classe.

Ces rituels constituent ainsi des dispositifs didactiques structurants qui anticipent les difficultés des élèves et favorisent un travail progressif sur la compréhension des problèmes de comparaison.

Cette étude permet également d'interroger la dimension démocratique de ces dispositifs, à la fois dans le fonctionnement du collectif d'ingénierie coopérative, qui repose sur la circulation et la discussion des initiatives enseignantes, et dans la classe, où les élèves sont engagés dans un travail collectif de production, de mise en débat et de validation des savoirs. Ces dispositifs contribuent ainsi à une forme de démocratisation de l'accès aux savoirs mathématiques.

Bibliographie

Blocher, J.-N. (2024). Des Systèmes Hybrides Texte-Image-Son (SHTIS) comme instruments du dialogue d'ingénierie. *Éducation et didactique*, 18(1), 53-66. <https://doi.org/10.4000/11nxz>

Collectif Didactique pour enseigner. (2024). *Un art de faire ensemble*. Presses Universitaires de Rennes.

Le Henaff, C. (2021). *La langue et la culture en éducation. De la notion de jargon aux ingénieries coopératives en théorie de l'action conjointe en didactique* (HDR). Université de Bretagne Occidentale.

Vergnaud, G. (1986). Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques. Un exemple : Les structures additives. *Grand N*, 38, 21-40.

Verschaffel, L., de Corte, E. (1993). A decade of research on word problem solving in Leuven : Theoretical, methodological, and practical outcomes. *Educational Psychology Review*, 5(3), 239–256. <https://doi.org/10.1007/BF01323046>

Mots-Clés : problème de comparaison, ingénierie coopérative, jargon, dispositif partagé.



Dispositifs du LéA MaPcV facilitant le processus de participation ?

Karine Bernad^{*1,2}, Sophie Poirrier^{*2,3}

1 LIRDEF EA3749 – Université Montpellier II - Sciences et Techniques du Languedoc – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Mathématisation de Problèmes Concrets à partir de Vidéos (MaPcV)

Cette communication se donne pour enjeux d'" interroger la façon dont on fait collectif et dont on agit ensemble " au sein du LéA MaPcV (Mathématisation de Problèmes Concrets à partir de Vidéos) et de questionner comment les pratiques des personnes impliquées qui s'y développent *bénéficient* du réseau des LéA-IFÉ. Le fonctionnement du LéA MaPcV, engagé dans l'élaboration d'un dispositif de formation visant l'enseignement de la modélisation à l'école élémentaire, s'appuie sur la mise en place de trois dispositifs, permettant d'alimenter l'étude de sa problématique et de nourrir des discussions collectives. Le premier, impliquant l'ensemble des membres du LéA, repose explicitement sur un dispositif proposé par le réseau, *les Rendez-vous des LéA-IFÉ*. Le second relève d'un choix du collectif du LéA, de constituer des sous-groupes de travail selon les thématiques à étudier et les objectifs communs à étudier pour la conception d'une ressource. Le troisième, auquel quelques membres contribuent, est un journal de bord (Hess, 1998), initié par les chercheuses, à la fois pour faciliter une attitude réflexive chez les enseignants et pour se constituer en un moyen méthodologique pour étudier le processus collaboratif au sein du LéA.

Nous commencerons par proposer une description de chacun de ces dispositifs et des manières dont les membres du LéA s'en sont emparés. Nous partagerons ensuite nos réflexions, s'appuyant sur l'utilisation du modèle du processus participation proposé par Zask (2011), pour étudier la question " Comment permettre à chacun-e de prendre part à un collectif, d'y contribuer et d'en bénéficier ? ", qui sera déclinée selon ces trois dispositifs.

Bibliographie

Hess, R. (1998/2010). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris, Téraèdre.

Zask, J. (2011). *Participer : essai sur les formes démocratiques de la participation*. Le Bord de l'eau.

Mots-Clés : enseignement de la modélisation, rendez, vous des LéA, journal de bord, participation



 Institut Français de l'Environnement
 ENS DE LYON

16^E RENCONTRE INTERNATIONALE DES LÉA-IFÉ

26 - 27 mai 2026
Les LéA-IFÉ, un espace de démocratie,
pour la démocratie ?
+ d'infos sur : <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

Du LéA comme arène au LéA dans l'arène - Retour sur une expérience de restitution publique des travaux du LéA Urban Pals.

Philippe Bongrand * ^{1,2,3}, Valérie Bezard * ^{3,4}

1 CY Cergy Paris Université - Faculté de droit – CY Cergy Paris Université – France

2 École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université, CY Cergy Paris Université : EA4507 – France

3 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

4 Académie de Versailles – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Correspondances urbaines (Urban Pals)

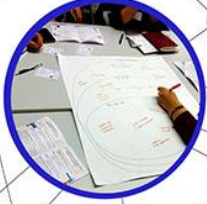
Notre LéA Urban Pals étudie les apprentissages des enfants en tant qu'ils combinent des expériences, *a priori* hétérogènes, au domicile, à l'école et dans la ville. Il s'interroge ainsi sur la pluralité des éducations et des éducateurs qui interviennent auprès d'une même population, sur un même territoire. Ce faisant, son objet d'étude empirique peut être présenté comme une sorte d'arène, espace commun que chacun des acteurs perçoit à sa manière - située, orientée, et plus ou moins explicitement "politique".

Lorsque notre LéA restitue ses travaux dans l'espace public, par exemple en tenant une conférence ou en publiant un texte, il peut poursuivre son enquête en observant comment les différents acteurs du territoire (parmi lesquels figurent ceux qui sont directement partie prenante de son arène, mais où figurent également des habitants qui ne sont pas partenaires/terrains de l'enquête) perçoivent ses analyses. Celles-ci reviennent alors dans l'arène : elles sont l'objet de commentaires ou de comportements qui peuvent renseigner non plus seulement sur la diversité des rapports à l'éducation, mais également sur le rapport à la diversité des éducations. Or reconnaître et évaluer cette diversité est lisible comme un enjeu démocratique : à quel titre peut-on en parler, la juger ou même chercher à l'organiser ? Qui s'autorise à le faire et en quels termes ? Nous proposons d'examiner empiriquement ce qu'il en est en observant un moment de restitution de nos travaux précis. Mi-avril, nous organisons un séminaire pour présenter un livre où nous abordons la diversité des éducations sur notre territoire. Ce séminaire a lieu sur le territoire d'enquête du LéA, et les habitants y sont conviés. Nous observerons ce séminaire comme une épreuve démocratique, au cours de laquelle des acteurs du LéA ou des citoyen·nes du territoire concerné prennent position relativement à ce que dit le LéA.

Mots-Clés : espace public, restitution







16^E RENCONTRE INTERNATIONALE DES LÉA-IFÉ

26 - 27 mai 2026
Les LéA-IFÉ, un espace de démocratie,
pour la démocratie ?
+ d'infos sur : <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

Emanciper pour faire vivre des moments démocratiques

Stéphane Gort^{*1,3}, Laurent Lescouarch^{*2,1}, Véronique Camus^{*1,3}

1 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

2 Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Caen Normandie, Université de Rouen Normandie, Institut de Recherche Interdisciplinaire Homme et Société – France

3 Académie de Nantes – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Classe Coopéra-tive multi-âge au collège (Multicoop)

Le fonctionnement quotidien des classes multi-âge dans le cadre du LéA Classe Coopérative multi-âge au collège (Multicoop) articule différents enjeux, moments et acteurs au service du développement d'un espace-temps sécurisé, soutenant et surtout émancipateur pour tous.

Émancipateur pour les élèves par l'entremise du développement des différentes autonomies qu'elles recherchent, qu'elles soient fonctionnelles, morales ou intellectuelles. Loin de se structurer autour d'une représentation individualiste de l'émancipation, c'est au contraire à travers une tension constante entre individuel et collectif que l'équipe cherche à construire, à développer les conditions nécessaires à l'émancipation de tous les élèves d'un REP+, de l'élève issu du Quartier Politique de la Ville (QPV) à l'élève de centre-ville.

Émancipateur tout autant pour les personnels appelés à remettre au quotidien l'ouvrage sur le métier, à prendre conscience de leurs croyances, de leurs propres représentations à l'œuvre en arrière-plan des pratiques. À travers les regards d'un collectif implanté, bienveillant et exigeant mais également par l'entremise de rétroactions structurées avec les élèves, les personnels questionnent, analysent, martyrisent ensemble différentes hypothèses de travail menant parfois sur des chemins peu connus, bien loin de la forme scolaire et de ses arrière-plans.

Lors de notre intervention, nous nous proposerons de traiter, du point de vue des élèves et des personnels, les conditions d'émergence de cette émancipation au sein de nos collectifs. Nous tenterons ainsi de répondre à la problématique " *Comment un LéA-IFÉ peut-il contribuer à créer des environnements propices à l'exercice de la démocratie des professionnel·les, chercheur·es, apprenant·es, etc. ?* ", notre conception de l'émancipation étant à considérer comme une condition favorable à l'émergence d'expériences démocratiques à travers lesquelles peuvent se forger des pensées singulières et plurielles compatibles avec l'avènement de moments démocratiques.

Bibliographie

Caron, G. (2022). L'émancipation comme finalité pédagogique en contexte scolaire. *Penser L'Éducation*, 50, 9-34. <https://doi.org/10.4000/pensereduc.608>

Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école : quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? *Éducation et Socialisation*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2980>

Connac, S. (2017). Foray, P. (2016). Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même. Paris: Éditions ESF. *Éducation et Socialisation*, 43. <https://doi.org/10.4000/edso.2033>

Ria, L., Jacq, C. (2019, 1 avril). *Grille de positionnement des collectifs professionnels*. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/nouvelles-professionnalites/pilotes/grille-de-positionnement-des-collectifs-professionnels>

Mots-Clés : multicoop, émancipation, autonomie, coopération, démocratie



Faire vivre le pluralisme des idées en lycée agricole : un enjeu d'enseignement et de professionnalisation

Nicolas Hervé^{*1,2,3}, Sylvie Soave^{*4,3}, Bernard Beaufiles^{3,5}, Marie Cadou^{1,2,3}, Nadia Cancian^{1,2,3}, Lydéric Delbeck^{3,6}, Julie Doyhenard^{3,7}, William Gex^{3,6}, Cécile Hebert^{3,5}, Amélie Lipp^{1,2,3}, Estelle Montrobert^{3,8}, Isabelle Sartre^{3,7}, Catherine Souquet^{3,9}, Michel Vidal^{1,3,10}

1 UMR EFTS – Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche – France

2 ENSFEA – Ministère de l'alimentation de l'agriculture et de la pêche, Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche – France

3 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon - Institut Français de L'Éducation – France

4 Lycée agricole d'Antibes – Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche – France

5 Lycée agricole de Châteauroux – Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche – France

6 Lycée agricole de Moulins – Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche – France

7 Lycée agricole des Landes – Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche – France

8 Lycée agricole de Roanne Chervé Noirétable – Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche – France

9 Lycée agricole de Pamiers – Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche – France

10 Institut Agro Dijon – Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Éducation au Futur

Les démocraties contemporaines sont marquées par une polarisation accrue de l'espace politique et médiatique (Carothers et O'Donohue, 2019), qui se matérialise d'une part par une multiplication des controverses et des conflits sociaux, et d'autre part par une difficulté à établir les conditions d'un dialogue entre idées et positions contraires. L'institution scolaire n'échappe pas à ce phénomène, elle se retrouve elle-aussi questionnée de manière vive dans ses finalités et rôles pour et dans la société. Si la démocratie peut être considérée comme une forme de régime politique qui accorde une place centrale au conflit et au dissensus et qui reconnaît autrui dans ses différences (Lefort, 2014), alors il convient de faire de l'école républicaine " " un " lieu de tensions " entre des savoirs de types différents " (Moisan et al., 2022, p. 68), pour faire vivre le pluralisme des idées et des pratiques, et cultiver l'empathie chez les élèves.

Notre communication vise à dégager quelques pistes de réflexion sur cette ambition à partir de l'expérience du LéA Éducation au futur.

Dans un premier temps, nous décrirons une expérimentation du LéA Éducation au futur réalisée au lycée agricole de Guingamp. La séquence a été menée en éducation socioculturelle avec des élèves de 1ère baccalauréat technologique Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant, et avait pour objectif de problématiser le rôle du foyer du lycée à un moment où celui-ci avait subi des dégradations. Pour cela, un exercice de projection a été conduit pour imaginer le foyer idéal en 2035, ainsi que les actions à mettre en œuvre pour y parvenir. L'analyse des productions des élèves montre que deux visions antagonistes du foyer idéal ont émergé, l'une fondée sur les principes de l'auto-gestion et la mise à distance du numérique, et l'autre prônant un espace de consommation et de

surveillance numérique. L'exercice de projection a ainsi permis de faire vivre le pluralisme des idées et des pratiques, malgré l'inconfort ressenti par certains élèves à assumer les implications politiques de leur vision du futur souhaitable.

Faire vivre et frotter la diversité des points de vue et des imaginaires en classe, créer les conditions d'un dialogue nécessite des gestes professionnels adaptés (Hess et McAvoy, 2015). C'est pourquoi nous décrivons dans un deuxième temps comment le collectif a travaillé cette question lors du dernier séminaire annuel du LéA, et montrerons comment les différentes activités menées sur la semaine constituent à la fois des espaces démocratiques et de réflexion pour une éducation démocratique. Trois dimensions seront mises en avant : la créativité, pour s'ouvrir à autrui et réfléchir à la place du corps et des émotions (sous la forme d'expérimentation collective de différentes formes d'ateliers d'écriture) ; la réflexivité, pour penser collectivement les conditions de mise en place d'un cadre favorisant l'écoute (via l'expérimentation par exemple d'un cercle ProDAS) ; la co-production de ressources, pour constituer une mémoire collective des expériences et réflexions menées.

Nous concluons en mettant en avant la rupture que constitue le séminaire annuel dans les pratiques quotidiennes d'enseignement et de recherche, rupture qui paradoxalement permet de construire une continuité entre les expériences de classe et de recherche, et de maintenir ouvert le questionnement sur l'éducation au politique des jeunes de lycée agricole.

Bibliographie

Carothers, T., O'Donohue, A. (2019). *Democracies divided: The global challenge of political polarization*. Bloomsbury Publishing USA.

Hess, D-E., McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

Lefort, C. (2014). Essais sur le politique (XIXe-XXe siècles). *Média Diffusion*.

Moisan, S., Hirsch, S., Ethier, M. A., Lefrançois, D. (2022). Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales. *Fides Éducation*.

Mots-Clés : enseignement agricole, questions socialement vives, démocratie, éducation au futur, créativité, réflexivité



Habiller tous les élèves en tant qu'acteurs de leurs apprentissages

Cécile Nigon^{*1,2,4}, Dominique Perrin^{*2,3}, Marco Cappellini^{*2,5,6}

1 IREM de Lyon – Université Lyon1 – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 MARGE – Université Jean Moulin - Lyon 3 – France

4 Académie de Lyon – Ministère de l'Éducation Nationale – France

5 Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations – École Normale Supérieure de Lyon, Centre National de la Recherche Scientifique – France

6 Institut national supérieur du professorat et de l'Éducation - Académie de Lyon – Université Claude Bernard Lyon 1 – France

* intervenant-e-s

Communication par poster sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ En scène pour comprendre en mathématiques et en français

Le LéA « *En scène pour comprendre en mathématiques et en français* » explore les apports d'un éventail cohérent de pratiques de stimulation et de valorisation de la parole des élèves et des interactions horizontales entre pairs, en vue du développement des compétences en compréhension en mathématiques et en français, à l'articulation école-collège. Ses objectifs et hypothèses prennent sens du double point de vue de l'éducation à la démocratie et de la démocratie en éducation : le projet vise la construction d'un cadre collaboratif de parole sécurisée, mobilisateur et exigeant, permettant la contribution de chacun-e à des problèmes et enjeux d'apprentissage communs dans un domaine de compétences emblématique des finalités générales de l'école démocratique.

Le projet vise à co-construire des situations d'apprentissage mobilisant le langage verbal mais aussi corporel, la réflexivité mais aussi la créativité, dans des dispositifs d'appropriation langagière interactive des énoncés de problèmes en mathématiques et des textes lus en français, en petits groupes de pairs devant la communauté de classe. L'hypothèse explorée est que ces dispositifs de mise en valeur du potentiel collaboratif de pensée, d'expressivité et de créativité de la communauté de classe favorise un engagement actif et flexible, indissolublement cognitif, langagier et affectif pour tous les élèves dans les activités de compréhension et dans le processus de leur secondarisation.

Une déclinaison emblématique de ces pratiques de mise en scène du continuum entre langage, pensée et interactions passe par un travail explicite sur des compétences de théâtralisation et d'improvisation qui sont en fait à l'œuvre dans tout débat public et appellent à être travaillées dans un vaste ensemble d'objectifs relevant à la fois de la compétence intellectuelle « comprendre » et des CPS en général (Sanchez, 2021). Le projet vise ainsi à habituer tous les élèves à mutualiser leurs capacités de réflexion, d'expression et d'interaction, en motivant, diversifiant et dédramatisant l'exercice de la parole et de la pensée dans le cadre scolaire. Les différentes pratiques expérimentées ont pour point commun d'inviter tous les élèves à s'exprimer et interagir non pas depuis leur place assise (en relation prioritairement verticale avec l'enseignant), mais *devant et pour l'ensemble de la communauté de classe* (où l'enseignant partiellement en retrait conserve un puissant statut d'analyste, de catalyseur et de régulateur).

Les expérimentations exploratoires attestent que ces dispositifs permettent aux nombreux élèves en retrait ou en difficulté plus ou moins visible dans les formats scolaires classiques (Bonnéry, 2009) de prendre part au collectif d'apprentissage, d'y faire des rencontres, et de s'y découvrir. Elles

permettent aux enseignants une reconnaissance active de la pluralité des rapports au savoir et à l'apprentissage, et une valorisation du potentiel du collectif classe comme espace de diversité. La première année du projet confirme ainsi sa relation forte avec les enjeux fondamentaux de *la notion d'espace public démocratique* formulés et actualisés depuis la fin de l'époque moderne par Kant (1785) et repris par le linguiste Tullio De Mauro (2018) dans le contexte du 21^e siècle.

Bibliographie

Bonnéry, S. (2029), Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, vol. 167, p. 13-23. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.4000/rfp.1246>.

De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Laterza.

Kant, E. (1993, 1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Livre de Poche.

Sanchez, L., et al. (2021) Le théâtre à l'école en France : une potentialité au service des apprentissages?, *Enfance*, vol. 2, no 2, juin, p. 161-75. shs.cairn.info, <https://doi.org/10.3917/enf2.212.0161>

Mots-Clés : communauté d'apprentissage, compréhension, théâtralisation, réflexivité, créativité, inclusion, habilitation.



IPR, chefs d'établissements et enseignants : une coopération démocratique possible ?

Sabine Kitten^{*1,2}, Sophie Carpy^{2,3}, Corine Nicolas^{*2,4}, Nicolas Robert^{2,5}

1 Rectorat de Créteil – Ministère de l'Education Nationale – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – IFE Lyon – France

3 Rectorat de Créteil – Ministère de l'Education Nationale – France

4 Lycée Germaine Tillon Le Bourget – Rectorat de Créteil – France

5 Collège Oum Khaltoum - Montreuil – Rectorat de Créteil – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Action cadres Créteil

Le concept de démocratie est étymologiquement l'exercice de l'autorité, de la puissance par le peuple. Cette autorité nous semble, pour l'équipe du LéA Action cadres Créteil, composée de chefs d'établissements, d'IPR et de chercheurs, se décliner également dans une dimension professionnelle pour interroger la capacité d'agir de chaque acteur dans son contexte de travail. Comme l'explique Ardoino (2016) " le véritable problème nous semble être celui du passage de la représentation psycho-archaïque de l'autorité à celle d'une démarche, d'un processus d'autorisation, cette fois entendus comme capacité toujours en cours d'acquisition, conquise autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de devenir soi-même son propre co-auteur. L'autorisation des partenaires en formation devient, alors, la visée essentielle de l'entreprise éducative et (ou) thérapeutique ". Par ailleurs les Nations Unies mettent en avant la question de la transparence et de la responsabilité dans l'administration publique comme essentielle à la démocratie (1). La question de la " responsabilité " est au cœur du travail de notre LéA qui regroupe des cadres intermédiaires dans une dynamique de perspective de travail repensé avec les enseignants, également cadres A de la fonction publique, à ce titre représentants à part entière de l'Institution et en mesure de porter la responsabilité du service public d'éducation. Enfin, Weixler et Sécher (2024) rappellent que " la matrice décisionnelle à l'école est un enjeu démocratique fort. Décider est consubstantiel de la question démocratique au sens où l'existence d'un ordre social suppose l'existence d'individus engagés dans des collectifs construits ". Il s'agit de penser l'émergence d'une " culture commune instituée pour favoriser la rencontre professionnelle ". Cette culture implique une articulation entre les expertises multiples et l'apprentissage des responsabilités de chacun afin d'apporter de meilleures réponses à des situations complexes, de s'accorder sur les objectifs visés et de reconnaître le territoire professionnel de chacun et sa légitimité.

Alors, IPR, chefs d'établissements et enseignants : une coopération démocratique possible ?

Le LéA Action cadres Créteil a précisément pour objet de renforcer l'autorité professionnelle, la nôtre et celle des enseignants. Dans notre communication, nous présenterons les deux approches choisies par notre LéA. L'analyse des pratiques professionnelles (APP) via le recours à la monographie (Dubois, 2019) a pour but de construire une culture en commun et de réussir à mieux agir en contextes professionnels donc à gagner en autorité professionnelle. La démarche sociologique amène à analyser l'organisation d'une institution de service public et de ses impacts sur

les relations de travail et le travail en lui-même. Cette approche, à travers les études de cas (Yin, 2012) permet d'étudier les tensions dans la coopération entre cadres intermédiaires de l'éducation, dont les enseignants sont partie intégrante. La représentation statistique n'est pas recherchée en priorité. Ce sont les processus sociaux à l'œuvre (le pourquoi et le comment) que l'on tente de dévoiler avec une étude de cas appelé "révélateur", c'est à dire qui permet de produire des raisonnements contrefactuels et des hypothèses rivales plausibles, de manière abductive, c'est à dire à partir de boucles en aller-retour entre théorie et résultats empiriques, cela dans le même projet de recherche où l'importance est accordée à la parole des acteurs et à leur vécu expérientiel (Dumez, 2011). Cette place accordée à la parole des acteurs offre un espace-temps démocratique d'échanges horizontaux au service de la co-construction de futures modalités de travail.

Nous verrons en quoi ces deux approches nous permettent de mieux saisir les impensés de notre action, d'identifier des leviers possibles mais également les verrous à la fois organisationnels individuels (voire psychiques) afin d'expérimenter des formes de travail de coopération entre chefs d'établissements et IPR, et au-delà avec les enseignants pour faire recherche ensemble et répondre ensemble aux besoins des élèves. L'écriture monographique au travers d'un dispositif groupal, que constitue notre LéA, pourrait être qualifié de "dispositif à médiation". La médiation permet aux personnes accompagnées de "s'exprimer, créer et agir sur le monde" comme l'explique Lateurtre. Nous évoquerons enfin les horizons de travail que cela nous permet de proposer.

Bibliographie

Ardoino, J. (2016). *Autorité. Dans Vocabulaire de psychosociologie*, p. 63 à 66, Éditions érès.

Dubois, A. (2019). *Le groupe d'écriture monographique : un dispositif groupal à médiation*. Dans L. Bossard, S. Lerner-Seï et P. Chaussecourte Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité (p. 159-168). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.reute.2019.01.0159>.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4-Hiver), 47-58.

Lateurtre, J. (2022) Médiations éducatives, techniques éducatives, pédagogies de l'expression : Notions, fondements théoriques et approche psychanalytique, *Institut français de Psychanalyse* <https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2022-1-page-15?lang=fr&tab=resume>

Weixler, F., Sécher B. (2024). *La construction de la décision en éducation : Enjeux, mythes et défis*. Berget Levrault.

Yin, R.-K. (2012). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 231 p.

(1) <https://www.un.org/fr/global-issues/democracy>

Mots-Clés : autorité professionnelle, coopération, innovation, ensemble, transformation pédagogique



L'art de trouver sa/une/des place(s) dans le collectif LÉA "

Coformation en plurilinguisme "

Véronique Lemoine Bresson^{*1,2}, Latisha Mary^{*2,3}, Aurore Isambert ^{*1,2,4}

1 Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française – Université de Lorraine, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118, Centre National de la Recherche Scientifique – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Linguistique, Langues et Parole – université de Strasbourg, université de Strasbourg : UR1339 – France

4 Académie de Nancy-Metz – École Jean Jaurès – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LÉA-IFÉ Coformation en plurilinguisme

Les collectifs, dans les recherches partenariales, sont souvent envisagés comme des espaces collaboratifs où la communauté enseignante et celle de la recherche font science ensemble à partir de questionnements issus des pratiques (Volf *et al.*, 2025 ; Monod-Ansaldi, Loisy & Gruson, 2022). La dimension démocratique de ces recherches, c'est-à-dire la possibilité effective pour chacun-e de participer, contribuer et être reconnu-e, ne relève cependant pas d'une évidence (Lemoine-Bresson, 2024 ; Zask, 2011 ; Honneth, 2000).

Il est donc crucial, dans une visée de démocratisation qui s'appuie sur des principes d'égalité (Rancière, 1987), d'interroger les conditions nécessaires à la mise en place de modalités concrètes pour s'engager, et d'identifier les effets de ces manières de faire sur la participation de chacun-e. Quelles modalités sont mises en place pour contribuer à une démocratisation effective et dans quelles conditions ? Pour quels effets sur les contributions des enseignant-es, au service du collectif et du développement professionnel individuel ?

Au point de vue méthodologique, la recherche mobilise des données issues de la vie du LÉA : observations de classe (acceptées ou " refusées), séances d'alloconfrontation (coconstruction en amont ou pas), dispositifs prévus et réellement mis en œuvre (affiches, présentations orales) ou réellement pris en charge (Journée académique de la recherche en éducation, Isambert, Jeandel & Lemoine-Bresson, 2026). L'analyse porte également sur les témoignages des enseignant-es nouvellement engagées et enregistrements des temps de travail collectifs.

Après avoir décrit les modalités et les conditions qui permettent aux enseignant-es de trouver une place dans le collectif, la communication montrera les effets des contributions enseignantes à partir des tensions identifiées entre quatre dimensions que recouvre la notion de " place " dans le collectif, définies comme :

1. La place comme position ou attribution avec son effet performatif
2. La place comme enjeu où les actrices et acteurs décident de se donner à voir ou disparaître (Marin, 2022), en fonction de valeurs à défendre
3. La place comme mouvement qui permet de souligner les changements individuels, collectifs ou socioprofessionnels Marcel (2023)
4. La place laissée à autrui, notamment à la recherche, quand le défi de la distance symbolique

entre les pratiques et la recherche n'a pas été suffisamment relevé. Les résultats montrent que la dimension démocratique de la recherche ne se décrète pas à partir de principes théoriques, même si ceux-ci contribuent à questionner les conditions et les modalités de travail pour faire science ensemble. Ils montrent que la possibilité de trouver une/sa/des place(s) dépend de modalités concrètes élaborées collectivement, dans une articulation entre temps formels et informels, un ancrage dans les pratiques, la reconnaissance des contributions, la diffusion des savoirs construits collectivement et l'accompagnement par la recherche.

Bibliographie

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf.

Isambert, A., Jeandel, D., Lemoine-Bresson, V. (2026, 18 mars). *Langues vécues, langues en partage : atelier artistique et réflexif*. Journée Académique des Recherches en Éducation, INSPE de Lorraine, Nancy.

Marcel, J.-F. (2023). " Une " vraie ", place dans la recherche-intervention. *Recherches en éducation* (En ligne), 51. URL : <http://journals.openedition.org/ree/11631> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.11631>

Monod-Ansaldi, R., Loisy, C., Gruson, B. (2022). *Le réseau des lieux d'éducation associés (LÉA) : Un instrument pour la recherche*. PUR.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lemoine-Bresson, V. (2024). *Terrains, actrices et interculturel en éducation et en formation : de l'expérience à la conceptualisation*. Métacadre – Continuum – Dispositifs de (co)formation. (Note de synthèse HDR). Université Paul Valéry Montpellier 3.

Marin, C. (2022). *Etre à sa place. Habiter sa vie, habiter son corps*. Éditions de l'Observatoire.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

Volf, V., Goisard, G., Joseph, B., Lavorel, S., Lusso, A. et al. (2025). Bilan 2024-2025 du réseau des LéA-IFÉ. Réseau des LéA, Institut français de l'éducation, ENS de Lyon. 2025.

Zask, J. (2011). *Participer : Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Le Bord de l'eau.

Mots-Clés : sa/une/des places, conditions et modalités pour s'engager, effets pour le collectif et l'individu



La recherche de problèmes en mathématiques, un espace de débat contribuant à l'apprentissage de la démocratie ?

Marie-Line Gardes^{1,2}, Gilles Aldon^{*2,3}, Miriam Di Francia^{*2,4}, Jade Offredi^{5,2}

1 Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Institut français de l'Éducation (IFÉ) – École Normale Supérieure (ENS) - Lyon – 15, Parvis René Descartes BP 7000 F-69342 Lyon cedex 07, France

4 Collège Lagrange – Rectorat de l'Académie de Lyon – France

5 Collège Georges Brassens – Rectorat de l'Académie de Lyon – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Ecole Collège Lycée pour l'Apprentissage des Maths (ECL@Maths)

Le LéA ECL@Maths (Ecole Collège Lycée pour l'Apprentissage des Maths) se donne comme objectif de développer un modèle d'enseignement fondé sur la résolution de problèmes en s'appuyant sur la dimension expérimentale des mathématiques qui porte à la fois sur des manipulations d'objets concrets et d'objets mathématiques abstraits. Cette démarche vise à redonner du sens aux mathématiques enseignées et à relier les pratiques de recherche de problèmes aux connaissances à acquérir.

" L'activité mathématique est une activité expérimentale, autrement dit un système d'actes légalisés par des règles et soumis à des conditions qui en sont indépendantes " (Petitot, 1987).

Ainsi, la validation en mathématiques passe par l'élaboration et la communication d'une démonstration qui répond à des règles précises : " Au sein de la communauté mathématique ne peuvent être acceptées pour preuve que des explications adoptant une forme particulière. Elles sont une suite d'énoncés organisée suivant des règles déterminées " (Arsac, 1987, page 273).

Entre ces deux moments, celui de l'expérience et celui de la communication, se joue le jeu de la recherche d'une vérité dans lequel les arguments permettent de construire petit à petit les éléments d'une démonstration. Placés dans une situation de recherche de problèmes, les élèves sont alors confrontés à cette recherche du vrai en mathématiques et sont amenés à débattre scientifiquement de la justesse d'un énoncé ou d'un raisonnement. La résolution d'un problème apparaît alors comme la recherche d'une remise en cause d'une construction partielle permettant de prolonger ou d'ouvrir la compréhension des concepts en jeu. Dans la phase de validation d'une Situation Didactique de Recherche de Problèmes, la relation entre les résultats de l'expérience du milieu et les connaissances des protagonistes a lieu ; Brousseau écrit : " Les preuves et validations explicites sont supposées s'appuyer les unes sur les autres jusqu'à l'évidence, mais leur articulation n'est sûrement pas automatique. Les savoirs et les connaissances s'actualisent dans une activité de recherche ou de preuve selon des modalités que l'heuristique cherche à découvrir et que l'intelligence artificielle tente de reproduire ". (Brousseau, 1986, p. 348).

Le travail réalisé dans le *LéA ECL@Maths* construit avec les élèves les règles du débat scientifique et transmet à travers la communication et le débat des valeurs dont la compréhension et l'usage vont au-delà des mathématiques pour retrouver l'origine de la nécessité des démonstrations.

" Ce n'est certainement pas le fruit du hasard si la raison surgit en Grèce comme une conséquence de cette forme si originale qu'on appelle la Cité " (Vernant, 1962, page 97).

Nous montrerons dans cette communication comment ces fondements historiques et épistémologiques peuvent permettre de repenser l'enseignement des mathématiques en le fondant sur la recherche de problèmes. Comment les compétences fondamentales de cet enseignement peuvent être prises en compte et travaillées avec les élèves dans une construction de sens (DREAM, 2026). Et comment les élèves, comme acteurs de leurs apprentissages, peuvent profiter de dispositifs d'évaluation formative pour évoluer dans la compréhension de ce que peut être un débat, et sans aucun doute, participer à l'apprentissage de la démocratie.

Bibliographie

Arsac, G. (1987). L'origine de la démonstration : essai d'épistémologie didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 8 (3), 267–312.

Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse d'état, Université de Bordeaux 1.

DREAM (2026). Chercher ? Ça s'apprend et ça s'évalue ! *Au fil des maths*, 559,

Petitot, J. (1987). Refaire le " Timée " : Introduction à la philosophie mathématique d'Albert Lautman. *Revue d'histoire des sciences*, 40 (1), 79–115.

Vernant, J.-P. (1962). *Les origines de la pensée grecque*, PUF.

Mots-Clés : recherche de problèmes, mathématiques, débat, validation, preuves, démocratie



16^e RENCONTRE INTERNATIONALE DES LÉA-IFÉ

26 - 27 mai 2026
Les LéA-IFÉ, un espace de démocratie,
pour la démocratie ?
+ d'infos sur : <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

Le LéA CoLect et ses espaces-temps participatifs au service de la démocratie

Céline Foliot^{*1,2}, Magali Brunel^{*2,3}, Florence Cerdagne^{*2,4}, Alice Ruiz^{*2,4}

1 LINE - Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Éducation – Université Côte d'Azur UPRCA02 – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université de Montpellier – France

4 Rectorat de l'académie de Nice – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Lecture lit-téraire au cycle 3 (CoLect)

Les récents travaux de Roy et al. (2025) nous rappellent combien la recherche collaborative traduit, dès les années 2000, une vision de démocratisation de la recherche et du savoir lui-même. En effet, en faisant dialoguer les communautés, scientifique et professionnelle, dans une logique de " fécondation réciproque des savoirs issus de l'expérience et des savoirs issus de la recherche " (Morrisette et Desgagné, 2009, p. 143), la recherche collaborative établirait un rapport égalitaire entre ses membres, le tout au service du système éducatif. Or, la recherche collaborative dans son fondement est complexe. D'une part, en établissant un " cadre de négociation de positions symboliques de pouvoirs " (Morissette et Diédhiou, 2015), elle n'est pas exempte de tensions. D'autre part, elle repose sur un double enjeu, à la fois épistémique et transformatif (Desgagné, 1997). Dit autrement, la production de " savoirs innovants " (Morissette, 2013) au sein de la recherche collaborative dépend de sa capacité à investiguer un objet de recherche et à offrir un espace propice au développement professionnel, ce dernier se nourrissant de subjectivation et de controverse professionnelle (Chaliès et Bertone, 2021 ; Gaudin et Chaliès, 2023). En outre, Morrisette et al. (2017) conditionnent la collaboration des acteurs à " la promesse d'activités réflexives au service de la formation continue " (p. 4). Précisément, dans ces espaces collaboratifs, il s'agit selon Marlot et Roy (2020) de " faire émerger une zone interprétative dans laquelle les compétences, expériences, connaissances et ressources des uns et des autres sont mobilisées de manière à éclairer l'objet investigué " (pp. 164-165). Dans ces conditions, la recherche collaborative serait en mesure de répondre aux principes démocratiques de recherche " avec et pour " les acteurs (Lieberman, 1986) et de " participation " (Zask, 2020). C'est donc sous le prisme du triptyque " prendre part, apporter et recevoir une part " (Ibid.), que notre étude interrogera les différents espaces du *LéA collectif lecture littéraire au cycle 3 (LéA CoLect)* : en quoi et à quelles conditions les différents espaces-temps du LéA CoLect sont-ils participatifs ?

Pour y répondre, nous convoquons principalement les concepts de participation (Prieur et Conus, 2025 ; Zask, 2020), de co-construction interactive (Lenoir, 2012), de médiation scientifique (Savournin et Pelletier, 2025) et d'émancipation (Pelletier et Savournin, 2025), notamment dans le champ de l'anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2021). Sur le plan empirique, notre LéA CoLect (2023-2026) porte sur la lecture littéraire et son enseignement en cycle 3. Elle rassemble un collectif pluricatégoriel dans des journées de vidéo-formation alternant annuellement avec des situations de travail en coteaching (Gallo-Fox et Scantlebury, 2016) dont les temps de coévaluation peuvent être dyadiques (interdegré), triadiques (binôme interdegré / chercheuse) ou encore menés en

petit groupe (binômes interdegrés et chercheuse). S'ajoutent à ces dispositifs des ateliers de groupe-recherche ainsi que des entretiens d'autoconfrontation simple. Nous chercherons dans ces différents espaces-temps à saisir les manifestations d'une démocratie, ses freins et ses leviers.

Bibliographie

Chaliès, S., Bertone, S. (2021). Activité et compétence : Conceptualisation, illustration et pistes technologiques. In S. Chaliès, V. Lussi Borer (Dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 123-143). Octarès éditions.

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

Gallo-Fox, J., Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.007>

Gaudin, C., Chaliès, S. (2023). Co-concevoir des ressources pour former les tuteurs : La présentation d'une démarche collaborative entre chercheur et professionnels s'appuyant sur la vidéo. *RELIANCE*, (02), 134-156.

Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : Spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissages*, 9 (1), 14-40. <https://doi.org/10.3917/ta.009.0014>

Liebermann, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43 (5), 29-32.

Marlot, C., Roy, P. (2020). La Communauté Discursive de Pratiques : Un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche. In C. Marlot & M. Ducrey-Monnier (Dir.), *La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation* (Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant-e-s (CAHR), Vol. 1-26, p. 163-183). <https://revuedeshp.ch/pdf/26/26-00-Compleet>

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

Morrisette, J., Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 118-144. <https://doi.org/10.7202/1085275ar>

Morrisette, J., Diédhiou, B. (2015). Tensions au cœur d'une certaine conception de l'accompagnement au développement professionnel en matière d'évaluation formative. *e-JREF*, 1 (2), 31-47. <https://doi.org/10.487>

Morrisette, J., Pagoni, M., Pepin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6 (1), 1-7. <https://doi.org/10.3917/phron.061.0002>

Pelletier, L., Savournin, F. (2025). *Émancipation. La "recherche avec" : Vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives* (p. 154-156). Cepaduès-éditions.

Prieur, M., Conus, X. (2025b). Participation. In Savournin, F., Pelletier, L. (Dir.), *La "recherche avec" : Vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives* (p. 167-169). Cepaduès-éditions.

Roy, P., Letouzey-Pasquier, J., Gremaud, B. (2025). Introduction. Des recherches participatives en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation : Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage des responsabilités ? Et quelles stratégies pour acter la coopération entre les acteur-rices ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 7-36. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2025.7643>

Zask, J. (2020). La participation bien comprise. *Esprit*, (7), 119-123. <https://doi.org/10.3917/espri.2007.0119>

Mots-Clés : participation, recherche collaborative, émancipation, médiation scientifique, négociation, développement professionnel



16^E RENCONTRE INTERNATIONALE DES LÉA-IFÉ

26 - 27 mai 2026

Les LÉA-IFÉ, un espace de démocratie, pour la démocratie ?

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

Le LéA-IFÉ (PRO), un espace de démocratie pour la démocratie ?

Aurore Promonet^{*1,2}, Christopher Bohn^{*2,3}, Christophe Müller^{*2,4}, Julian Manneville^{2,4}

1 Université de Lorraine - laboratoire LISEC – University of Lorraine, France – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Université de Rennes, laboratoire CREAD – Université Rennes 2 - Haute Bretagne – France

4 Académie de Nancy-Metz – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Écrire, dire pour s'approprier son métier (PRO+)

Notre LéA-IFÉ (2020-2026) concerne les pratiques d'écriture de formation en lycées professionnels. Nous proposons de montrer comment notre objet-frontière (Star, 2010 ; Star et Griesemer, 1989) a facilité la naissance d'un collectif pluriel et l'inscription de notre action commune dans un espace démocratique dédié à la formation citoyenne des élèves des lycées associés dans cette recherche.

Nous souhaitons aborder la question de la démocratie à deux échelles : au niveau du collectif de corecherche et au niveau des élèves.

Au niveau du collectif, le rôle et les places que chacun et chacune peut prendre dans notre recherche sont intimement liés au domaine de spécialité de chaque membre du LéA, reconnu pour son champ d'expertise professionnel. Ainsi, les équipes enseignantes sont les plus à même de mener des expérimentations dans les classes avec leurs élèves, les pilotes d'établissements et le corps d'inspection disposent des leviers institutionnels permettant de soutenir notre action. Les chercheurs apportent des références théoriques ajustées aux questions partagées, proposent des protocoles méthodologiques, tant pour l'organisation de la collaboration intermétier que pour la méthodologie de la recherche. Dans ces conditions, chaque corps de métier est source d'apprentissage pour les autres. Pour illustrer le propos, on peut citer notre besoin de conduire un entretien avec un tuteur d'entreprise recevant les élèves en période de formation en milieu professionnel en gravure sur pierre. Si la chercheuse est experte de la méthodologie d'entretien, seule l'enseignante de gravure sur pierre dispose des connaissances requises pour communiquer de manière pertinente avec le professionnel consulté sur l'intérêt formateur des écrits.

Au niveau des élèves, constatant leur faible implication dans l'écrit de 30 pages exigées pour leur certification, notre collectif a mis en œuvre diverses situations d'enseignement-apprentissage. Notre objectif est de leur faire percevoir cette production comme porteuse d'un pouvoir d'agir, nécessaire à l'établissement d'une citoyenneté active. Nous avons donc mis l'écriture au service d'une formation professionnelle qui les engage personnellement. Nous avons fait évoluer ces écrits en témoignages de professionnalisation. Des séances en cointervention, alliant disciplines générales et spécialités professionnelles, ont permis une interdisciplinarité étayante. Cette organisation a en outre été facilitée par la ritualisation de l'écriture à des fins d'entraînement et donc à la mise en place de situations fréquentes de production d'écrits courts sollicitant non seulement les connaissances techniques et professionnelles des élèves mais aussi leur expressivité personnelle. Nous

présenterons ces écrits pour illustrer le propos et pour montrer l'engagement progressif des élèves dans l'écriture du métier.

Notre propos s'appuiera sur deux ensembles de données :

- Les premiers écrits recueillis et le protocole commun construit pour les analyser,
- Des écrits courts, inventifs, créatifs d'entraînement à une énonciation singulière et impliquée.

À partir de deux catégories d'écrits d'élèves, nous montrerons l'intérêt de croiser nos cadres interprétatifs. Nous inviterons l'auditoire à réagir, à partir de son cadre de référence (recherche, enseignement général et spécialisé, formation, pilotage), à notre expérience. Nous concluons sur l'intérêt de telles démarches pour la recherche collaborative, pour la classe et pour la formation à l'enseignement.

Bibliographie

Star, S.L., Griesemer, J. (1989), Institutionnal ecology, 'Translations', and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoologie. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.

Star, S. L. (2010). Ceci n'est pas un objet-frontière ! : Réflexions sur l'origine d'un concept. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (1). <https://doi.org/10.3917/rac.009.0018>

Mots-Clés : écriture, lycée professionnel, recherche collaborative, démocratie



Penser avec les oiseaux. Pouvoirs de penser et d’agir dans une recherche collaborative incluant des vivants

Aurélie Zwang^{*1,2}, Alina Cristian^{2,3}, Ingrid Di Caro^{2,3}, Léa Malecot^{2,4},
Claire Tondeur^{2,3}

1 Université de Montpellier – Université de Montpellier, Université de Montpellier – France

2 Réseau des Lieux d’éducation associés à l’IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L’Éducation – France

3 Académie de Paris – Rectorat de l’académie de Paris – France

4 Académie de Montpellier – Académie de Montpellier – France

* intervenant-e-s

Communication par poster sur la thématique de la journée du LéA-IFÉ Nichoirs connectés pour l’attention aux vivants (NICOLAS)

Inspirée par l’appel, cette proposition est un hybride entre des éléments théoriques et de re-tours d’expérience. La notion de " penser avec " est issue des travaux d’Haraway (2020) : la construction des savoirs dans le LéA inclut les interrelations entre les vivants humains et non humains et les dispositifs techniques (Zwang et al., en révision).

Présentation du LéA NICOLAS

Le LéA NICOLAS et une prolongation du volet éducatif du projet d’écologie scientifique ACA-CIA. Il est basé sur des nichoirs connectés équipés de caméras. Installés dans 16 cours d’écoles et de collèges de Montpellier et Paris, ils permettent d’enregistrer et de faire circuler des photos et des vidéos. Ils accueillent le plus souvent des mésanges charbonnières et ils permettent d’observer des étapes de leur reproduction. Des séances sont élaborées pour des élèves de cycle 3. L’objectif de la recherche collaborative en éducation est de développer l’attention aux vivants des élèves.

(Carte légendée de la répartition des nichoirs)

En quoi une recherche collaborative impliquant enseignant-es, chercheur-es en sciences de l’éducation, écologues - et des oiseaux ! - peut-il être le terreau de pouvoirs de penser et d’agir ?

Section 1 – Le collectif humain et non humain de la recherche

Le collectif est constitué d’enseignant-es, de chercheur-es en sciences de l’éducation, d’écologues - et de mésanges. Le groupe se réunit depuis 3 ans et communique via des moyens formels (Tribu) et informels (WhatsApp). **Le temps et la communication** sont des conditions qui font grandir la confiance. Les contributions de chacun-e, par son expertise et ses compétences différentes, ont une **égale valeur**. Il s’agit pour les membres du collectif d’être " en recherche " (Desgagné et al., 2001).

(Schéma des événements 2025-2026 et des temporalités différentes : recherche, année scolaire, nidification des mésanges)

Section 2 – Des principes partagés et du pouvoir d’agir dans sa classe

Des allers-retours entre des réflexions individuelles et des mises en commun constituent un moteur du **pouvoir de penser en collectif**. Les expérimentations de classe ont permis de construire deux séquences communes fondées sur des **principes partagés**. Des adaptations aux contextes permettent l’expression de l’**agentivité** des enseignantes. Les productions de classe sont donc variées.

(Photo d’une réunion)

(Photo de différentes productions de classe)

Section 3 – De l’intégration des oiseaux dans la réflexion collective

Le collectif observe les oiseaux via les nichoirs connectés. Les événements – construction du nid, ponte, couvaison, éclosion, nourrissage, soin, mort d’oisillons – mettent le collectif en attente et face à des imprévus. Ces observations provoquent des affects et interrogent les savoirs sur les mésanges, y compris ceux des écologues. Les rapports au vivant et au savoir se transforment.

(Une photographie de l’intérieur d’un nichoir)

L’inclusion des interrelations entre humains et non humains, dans une recherche collaborative conçue comme un espace de partage, est un terreau qui fertilise la créativité et le pouvoir d’agir des enseignant·es et des chercheur·es.

Bibliographie

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., Couture, C. (2001). L’approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l’éducation*, 27(1), 33-64.

Haraway, D. J. (2020). *Vivre avec le trouble* (V. García, Trad.). Les Éditions des mondes à faire. Vaux-en-Velin.

Zwang, A., Dieumegard, G., Munier, V., Jiménez Bolívar, B. M., Fossati, J., De la Forest Di-vonne, V. (En révision). Des nichoirs connectés, des humains et des mésanges : Une recherche col-laborative pour une éducation de l’attention aux vivants. *Education Relative à l’Environnement : regards, recherches, réflexions*, (20-1).

Mots-Clés : développement de l’attention aux vivants, nichoirs connectés, recherche collaborative



Pour une conception éthique des apprentissages scolaires ; une condition nécessaire à l'existence d'une démocratie ?

Fabrice Louis^{*1,2}, Nicolas Jambois^{*1,2,3}, Maël Le Paven-Jarno^{1,2}, Gurvan Le Guennec^{*1,2,4}

1 Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique – Université de Brest, Université de Rennes 2, Institut Brestois des Sciences de l'Homme et de la Société, Université de Rennes 2 : EA3875 – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Académie de Nancy-Metz – Ministère de l'Éducation Nationale – France

4 Académie de Rennes – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Responsabiliser par la coopération et la force du langage (RECAL)

Problématique

" La difficulté à produire un modèle de l'action éducative (...) tient à la place très particulière de l'école dans notre société, au point d'articulation entre droits individuels et contraintes collectives " (Gauchet, 2002). Cette articulation essentielle à notre démocratie ne joue son rôle que si " les institutions du sens " (Descombes, 1996) fonctionnent correctement. La faiblesse de ces " institutions du sens " a comme corollaire la négation de ce qui fait autorité dans ces institutions. Par exemple, les énoncés ont un sens précis à l'intérieur du cadre normatif scientifique. Et lorsque les travaux scientifiques ne sont plus " activés " correctement (Pouivet, 2026), l'autorité épistémique des chercheurs peut être remise en cause de sorte que les propositions énoncées perdent leur sens. Si comme le dit Winch (2009) " mental et social sont les deux faces de la même pièce ", cette faiblesse des institutions peut être décrite comme une forme de vulnérabilité mentale. Comment l'école peut-elle résister à ce danger ? Dans ce qui suit nous envisageons une conception éthique des apprentissages qui place en leur centre, non plus la notion de compétence, mais celle de responsabilité. Le savoir émerge d'une relation éthique qui permet aux uns et aux autres de prendre des engagements afin que les actes de langage aient une force illocutoire et un sens nouveau. De telles relations conduisent à l'émergence d'une autorité épistémique reconnue de tous, permettant à chacun d'agir au sein de " jeux de langage " (Louis, Le Paven-Jarno & Jambois, 2023). De sorte que certaines propriétés de la démocratie s'incarnent de manière locale dans les " jeux d'apprentissage " (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019).

Nous présenterons l'analyse, la méthodologie et les premiers résultats.

Analyse conceptuelle

La responsabilité est définie selon trois dimensions ; la capacité, la lucidité, et la possibilité de justifier des choix par des raisons valables dans un cadre normatif (Léa RECAL, 2026). L'étude identifie les actes de langage des enseignants dans une perspective performative (Austin, 1991). Les actes peuvent échouer si ceux qui les prononcent ne s'engagent pas.

Eléments méthodologiques

L'expérimentation vise à établir des conditions didactiques permettant de développer les trois dimensions de la responsabilité. Cette expérimentation se fait dans des leçons d'EPS en cross training, en volley et en badminton dans quatre établissements. Elle est documentée par des films et des entretiens.

Résultats

1. Effet miroir : lorsque les enseignants focalisent leur attention sur des dispositifs créant la responsabilité des élèves, ils s'engagent de manière plus précise ;
2. Importance accordée à l'identification des effets des actions des élèves et des enseignants. Produire des dispositifs permettant d'améliorer la lucidité des acteurs favorise l'émergence d'un cadre normatif.

Discussion et conclusion

L'effet miroir permet de comprendre la dynamique de l'action conjointe *responsable* : l'enseignant ne "transmet" pas la responsabilité, il l'active par son propre engagement, conjointement à celui des élèves. Le passage du "faire" (compétence) au "faire de manière raisonnée" émancipe l'élève d'une motricité subie pour l'ancrer dans un cadre éthique. Cette perspective sur les apprentissages transforme la leçon en laboratoire de la démocratie. L'école *est* une réplique de la cité dès lors qu'elle exige des protagonistes des engagements donnant de la force aux actes de langage qui constituent le socle d'"une institution du sens".

Bibliographie

Austin, J.-L. (1991), *Quand dire c'est faire*, Points

Collectif Didactique pour Enseigner (Éd.), (2019), *Didactique pour enseigner*, PUR Descombes, V. (1996), *Les institutions du sens*, Les Editions de minuit

Gauchet, M. (2002), *La démocratie contre elle-même*, Gallimard

LéA-IFÉ RECAL (2026, mai), *Penser la co-responsabilisation dans une dynamique coopérative : un exemple au volley*, (communication orale), 2e édition JARE - Inspe de Lorraine. Nancy-Metz (France)

Louis, F., Le Paven Jarno, M., Jambois, N. (2023), S'engager dans un "jeu d'offre et de demande de raisons" pour s'accorder sur le sens des actions en EPS. *eJRIEPS*, 53-1, 36-73.

Pouivet, R. (2026), Activer les œuvres d'art. Conception et reconception. Dans Abro, A., Pouiver, R. (dir), *Les arts en action* (p17-35). PUR

Winch, P. (2009), *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*, Gallimard

Mots-Clés : EPS, éthique, responsabilité, démocratie, langage



Programme d'Enseignement Moral et Civique sur les discriminations en classe de 5ème : réflexions sur la glottophobie avec les élèves à l'échelle du collège

Gwénaëlle Michel^{*1,2}, Caroline Venaille^{*2,3}

1 Ministère de l'Éducation nationale – Ministère de l'Éducation Nationale – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Centre de recherche en éducation de Nantes – Le Mans Université – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du LÉA-IFÉ Écoutons Berthelot

Depuis 2023, une équipe pluridisciplinaire du collège Berthelot met en place une recherche transformative en s'intéressant aux apprentissages valorisés dans le cadre scolaire et aux apprentissages réalisés en dehors du cadre scolaire. Des élèves de 5ème ont travaillé autour d'une thématique transversale abordée en éducation musicale, français, espagnol, histoire-géographie Enseignement Moral et Civique (désormais EMC), physique, et en lien avec le dispositif d'*unité pédagogique pour élèves allophones arrivants* (désormais UPE2A, voir Marchadour, 2019), la professeure documentaliste du CDI et la chargée des programmes de *Cartables FM*.

Dans une démarche compréhensive, la problématique de recherche a pu être renégociée et évoluer au fil des années. À chaque fois, une proposition de séquence destinée aux élèves de 5ème et liée aux diversités linguistiques au sein d'un collège (Collectif Berthelot, 2025) est réajustée, en lien avec l'enseignante et le dispositif d'UPE2A. La première année, une carte postale sonore a été composée. La deuxième année, une enquête sociolinguistique des langues parlées au sein de l'établissement a été réalisée par les élèves qui en ont compté plus de 70. Pour cette troisième année, les élèves ont réalisé une exposition "*C'est quoi ces langues ?*" qui aborde notamment la glottophobie, c'est-à-dire, la discrimination linguistique (Blanchet & Clerc Conan, 2018). Elle a été exposée dans le hall de l'établissement pendant la semaine d'éducation contre les discriminations, fin mars.

Représenté cette année par l'enseignante d'histoire-géographie EMC, le collectif du LéA IFÉ "Écoutons Berthelot" propose de donner la parole aux élèves en donnant à voir et à entendre l'exposition réalisée et le travail réalisé en amont. Pour ce faire, des élèves ont réagi à des extraits enregistrés en classe et rediffusés sous casque au studio de l'établissement et au micro de Cartables FM. Nous montrerons comment ce travail propose de penser l'écoute pédagogique au sens de Freire (2023 : 130) dans une dynamique d'apprentissage mutuel (Rancière, 1987). Partant de la thématique des discriminations au programme de 5ème depuis 2024 (Ministère de l'Éducation nationale, 2024, 13 juin), la glottophobie a réuni des enseignantes d'éducation musicale, d'espagnol, de français, d'Histoire-Géographie-EMC et de sciences physiques.

Deux thématiques sous-jacentes pourront être développées pour illustrer en quoi ces discours d'élèves nous permettent de réfléchir avec eux aux pratiques de classe comme pédagogie transformative dans un espace démocratique : celle de l'appel en classe et celle de la prise de parole en public pour des élèves de 5ème. Enfin, au-delà des projets menés à l'initiative des équipes enseignantes, nous évoquerons des tensions et difficultés en lien avec l'organisation institutionnelle des enseignements secondaire et supérieur (Lahire, 2025).

Bibliographie

Blanchet, P., Clerc Conan, S. (2018). *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.

Collectif Écoutons Berthelot. (2025). Écoutons Berthelot. Présenté dans le cadre des rencontres internationales des Léa, IFÉ - ENS Lyon, [poster] mai 2025. https://ife.ens-lyon.fr/lea/manifestations/rencontre_internationales/rencontre-internationale-des-lea-ife-mai-2025/contributions/Poster_136_Berthelot_TVX.pdf

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Éd. Érès. Lahire, B. (2025). *Savoir ou périr*. Ed. Seuil.

Marchadour, M. (2019). Plurilinguismes et élèves " allophones " en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 15(1), 63-87. <https://doi.org/10.3917/cisl.1901.0063>.

Ministère de l'Éducation nationale. (2024, 13 juin). Programme d'éducation civique et morale. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel934_annexe_ok.pdf

Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant*. Paris : Fayard.

Mots-Clés : plurilinguisme, discrimination linguistique, glottophobie, enseignement secondaire, enseignement moral et civique



Questionner les différences dans le LéA-IFÉ QSV+

Olivier Morin^{*1,2}, Pierre Dutreuil^{*2,4}, Léna Somano^{2,3}, Tatiana Mrozinski^{2,4},
François Bonneton^{2,3}

1 Université Lyon 1 (UCBL) – Université Claude Bernard-Lyon I - UCBL (FRANCE) – 5 Rue Anselme 69317 LYON, France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Sciences et Société ; Historicité, Education et Pratiques – Université Claude Bernard Lyon 1 – France

4 Académie de Lyon – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Questions So-cialement Vives (QSV+)

Questionner les différences pour faire vivre la démocratie dans le LéA-IFÉ QSV+

Dans le cadre des rencontres internationales 2026 du réseau des Léa-IFÉ consacrées à la thématique " Un espace de démocratie, pour la démocratie ? ", nous proposons un focus méthodologique présentant la façon dont le collectif du LéA QSV+ s'empare du double enjeu de justice sociale et de robustesse scientifique qui nous oblige. Pour cela, nous expliciterons d'une part en quoi la conception d'une situation problématisante (Simonneaux, 2011) d'enseignement-apprentissage constitue un processus démocratique respectant la compétence, la liberté et les objectifs de chacun. D'autre part nous montrerons en quoi la méthode d'analyse de ces situations s'inscrit dans une démarche de recherche collaborative et itérative (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) donnant toute sa place à l'enseignant dans une dimension consultative et délibérative.

L'objet de notre recherche est justement la mise en dialogue et en délibération des élèves selon des normes démocratiques. Cette mise en abyme ne peut être féconde que par le processus créatif lui-même faisant vivre ces valeurs non dogmatiques, ni technocratiques. En effet nous mobilisons le Cadre de l'Apprentissage par Problématisation (Orange et al., 2008) pour questionner les différences entre humains et la différenciation biologiques. L'exemple que nous retenons porte sur l'exploration de l'appropriation par les élèves de savoirs en biologie du développement. Dans quelle(s) mesure(s) l'approche en classe de la QSV (Quelle inclusion des personnes intersexes dans la société ?) peut-elle contribuer à la problématisation de ces savoirs ?

Nous montrerons tout d'abord comment la situation de classe a été élaborée par les enseignants et soumises à la critique des chercheurs, selon des modalités respectant la liberté pédagogique et d'initiative, mais également de conception de question de recherche. En particulier, nous exposerons comment, à la suite de l'observation de pratiques ordinaires au cours d'une séquence orchestrée en seconde par les enseignants de plusieurs disciplines, les chercheurs ont proposé aux enseignants de biologie l'utilisation de caricatures (Chalak, 2016). Les élèves ont été invités à réagir par écrit à douze extraits choisis parmi les réponses écrites individuelles recueillies lors de la séance précédente à la question : " Après fécondation, deux individus différents produisant les deux types de gamètes peuvent se développer : Comment les différences se mettent-elles en place à partir du stade de la cellule œuf ? ".

Nous montrerons dans un second temps comment les analyses de ce corpus conduites par les chercheurs seront soumises à la critique des enseignants : selon une consultation avec inversion des expertises. A partir de l'identification *a priori* de trois "impensés" de la différenciation dans le corpus constitué lors de la première itération, l'équipe explore dans quelle(s) mesure les extraits caricaturaux choisis ont joué le rôle d'inducteurs de problématisation (Fabre & Musquer, 2009).

Ces deux éclairages ouvriront la discussion sur la manière dont nos expertises individuelles et nos exigences mutuelles se rencontrent dans la prise en charge collective de controverses ouvertes dans l'équipe. Elle peut être comprise comme une mise en abyme de la situation d'enseignement-apprentissage des élèves.

Bibliographie

Chalak, H. (2016). Outils d'aide à la problématisation : L'utilisation des caricatures autour du magmatisme des zones de subduction en terminale S. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (14), Article 14. <https://doi.org/10.4000/rdst.1423>

Fabre, M., Musquer, A. (2009). *Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. Analyse d'une banque de situations-problèmes*. <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1705>

Orange, C., Lhoste, Y., Orange Ravachol, D. (2008). Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences. In *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. INRP.

Sanchez, E., Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Education & Didactique*, 9 (2), 73-94.

Simonneaux, J. (2011). *Les configurations didactiques des Questions Socialement Vives économiques et sociales*. https://oatao.univ-toulouse.fr/5289/1/Simonneaux_5289.pdf

Mots-Clés : didactique, Questions Socialement Vives, biologie, problématisation, inducteur



Rencontres interdisciplinaires dans un LéA : comment démocratiser l'accès aux savoirs de l'autre ?

Pascale Manoïlov^{*1,2}, Agnès Leroux^{*1,2}

1 Centre de Recherches Anglophones – Université Paris Nanterre : EA370, Université Paris Nanterre, Université Paris Nanterre – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Pratiques langagières en DNL

Les disciplines scolaires font appel à une langue académique et à des langues de spécialité, propres à leurs domaines. Ces discours disciplinaires peuvent représenter un obstacle à la démocratisation de l'accès aux savoirs pour les élèves, mais également pour les enseignants (non-spécialistes d'une discipline). C'est notamment le cas dans le cadre des enseignements de disciplines non linguistiques en section européenne, comme nous l'observons dans notre LéA-Pratiques langagières en DNL, qui s'intéresse à l'enseignement de la géographie en anglais.

Notre communication explore les modes de coopération que les différents acteurs du LéA peuvent développer pour démocratiser l'accès aux savoirs. Nos observations, filmées depuis 3 ans dans les classes, montrent à quel point la langue académique et la langue de spécialité sont indispensables (Cummins, 1999) pour soutenir la construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires propres à l'EMILE (Gajo, 2007). Cependant, cette langue académique et de spécialité représente également un obstacle à la démocratisation de l'accès aux savoirs de l'autre, le non-initié de la discipline, qu'il soit élève ou enseignant d'une autre discipline. Nous avons donc cherché à faciliter l'accès aux savoirs de l'autre, à des niveaux multiples : enseignants-chercheurs, géographes-anglicistes, professeurs-élèves, élèves-élèves.

Ainsi, dans le LéA, les chercheurs et professeurs de géographie accèdent à des outils linguistiques et langagiers de la géographie scolaire anglophone, réinvestissables dans leurs pratiques, tandis que les chercheurs et professeurs anglicistes peuvent disposer de corpus de géographie ad-hoc pour réfléchir aux connaissances linguistiques nécessaires à l'exploitation de ces documents et des concepts géographiques associés. L'objectif de la collaboration est d'identifier les spécificités et les synergies dans les deux disciplines (LVE-anglais et DNL-géographie) et ainsi, grâce au partage de ces nouvelles connaissances et au développement d'une réflexion sur leur didactisation, enfin rendre possible la construction du sens pour tous les élèves, contribuant ainsi à une plus grande démocratisation de l'accès aux savoirs.

Bibliographie

Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. ERIC Document N° ED438551.

Gajo, L., & Berthoud, A.-C. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire* (No. PNR56 ; Diversité des langues et compétences). Université de Genève, Université de Lausanne.

Mots-Clés : démocratisation, savoirs, langue de spécialité, langue académique, collaboration, EMILE



S'autoriser sa langue : une voix /voie démocratique

Livia Coco^{*1,2}, Lydie Le Lann^{*2,3}

1 Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) – Université de Brest – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation, Institut Français de L'Éducation – France

3 INSPE de Bretagne – INSPE de Bretagne – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LÉA-IFÉ Réseau langues Bretagne (RING)

En théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), la vision de Dewey invite à penser la démocratie résolument en lien avec la coopération et la création d'intelligence. Dewey écrit ainsi

: " La démocratie est un mode personnel qui est régi non pas simplement dans la foi humaine en général, mais par la conviction que, placés dans des conditions propices, les êtres humains sont capables de juger et d'agir intelligemment " (Dewey, 1975, cité par Sensevy et al., 2024, p. 412). Autrement dit, l'agir intelligent (Rancière, 1987) n'advient qu'à la faveur de conditions propices, c'est-à-dire de dispositifs qui le rendent possible (Sensevy et al., 2024). C'est depuis cette conception de la démocratie que nous proposons d'envisager une éducation aux langues vivantes.

En France, le rapport aux langues du territoire, y compris ultramarines, demeure profondément ambivalent. Étendre la reconnaissance langagière au-delà du français, langue commune et officielle, comme c'est le cas au Canada, relève encore de la douce utopie. L'exemple des langues régionales est édifiant à cet égard. Bien qu'officiellement reconnues depuis 1989 et inscrites dans la Constitution depuis 2008, leur enseignement n'est pas généralisé à l'ensemble du système éducatif ; leur pérennisation repose en grande partie sur le tissu associatif et les réseaux d'enseignement privé : écoles Diwan en Bretagne, École Bilingue de Polynésie à Tahiti, entre autres. Pour autant, le français, symbole fort de la République, cohabite avec de nombreuses langues régionales sur l'ensemble du territoire : basque, breton, corse, occitan, alsacien, créole, notamment, sont présents dans l'espace public : affichage bilingue, certaines administrations. Le plurilinguisme s'inscrit donc bien dans une réalité locale. Ce terreau fertile ne donne pourtant pas naissance à une identité nationale plurielle, tissée de la diversité du pays. Il subsiste ainsi, dans la situation française, une tension persistante entre la crainte d'une perte identitaire, par contagion fantasmée, et une perspective sociétale multilingue et multiculturelle pleinement assumée.

Les pratiques plurilingues sont dès lors souvent perçues comme des entraves à l'apprentissage d'une langue. Or, il nous paraît déterminant, pour l'éducation, que ces formes d'usage humain du langage trouvent pleinement leur place parmi toutes les autres. C'est pourquoi, depuis 2013, nous travaillons à ouvrir l'éducation littéraire aux pratiques plurilingues des élèves.

Cette recherche se déploie au sein d'une ingénierie coopérative (CDPE, 2024), sur des terrains allant de l'école maternelle au collège. Dans le cadre de l'ingénierie coopérative " Trajectoires ",

nous concevons, mettons en œuvre aux côtés des enseignant·e·s, puis analysons avec eux des dispositifs d'enseignement de la littérature, dans une visée d'amélioration continue relevant d'une démarche de type *practice-based evidence* (Bryk, 2017). Ancrés dans une perspective plurilingue, ces dispositifs visent à favoriser le déploiement des savoirs langagiers des élèves au service de la compréhension. Pour la présente étude, nous nous centrons plus particulièrement sur les pratiques plurilingues comme modalité d'action dans le cours de langue vivante.

Dans ce contexte, face au constat d'une inégale considération des savoirs langagiers, des empêchements d'agir en langues qui en découlent et des difficultés scolaires qui s'ensuivent, nous présentons ici les résultats d'une enquête fondée sur l'étude de cas d'un élève rendu capable d'exprimer spontanément ses savoirs en langues lors d'une séance en classe maternelle. Dans une situation qui amène les élèves à la coopérer pour reconnaître ensemble le mot "arbre" écrit dans 6 langues, nous montrerons comment cet élève parvient à mobiliser ses savoirs langagiers propres pour agir avec les autres. Nous nous appuierons en cela sur l'analyse d'un film de classe.

Bibliographie

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

CDPE. (2024). *Ingénierie coopérative et recherche collaborative en didactique*. PUR.

Dewey, J. (1939). La démocratie créatrice : La tâche qui nous attend. *Horizons philosophiques*, 5 (2), 41-48. <https://doi.org/10.7202/800979ar>

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

Sensevy, G., Lefeuvre, L., Perraud, C., Le Hénaff, C., Loquet, M., Joffredo-Le Brun, S. (2024). La question politique. Une politique de l'intelligence. Dans *Ingénierie coopérative et recherche collaborative en didactique*. Presses Universitaires de Rennes.

Mots-Clés : ingénierie coopérative, plurilinguisme, démocratie



Transformer la forme scolaire à travers les dispositifs de recherche collaboratifs : quelle acculturation à l'écrit ?

Maíra Mamède^{*1,2,3}, Cécile Allard^{*3,4,5}, Florence Quinton^{*3,6}

1 Institut national supérieur du professorat et de l'éducation - Académie de Créteil – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, CIRCEFT ESCOL, CIRCEFT-ESCOL – France

2 Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Université Paris 8, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – France

3 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

4 UFR Sciences humaines et sociales [Sociétés et Humanités] - Université Paris Cité – Université Paris Cité, EDA (Education Discours Apprentissages) – France

5 Education Discours Apprentissages – Université Paris Cité : URP4071, *UniversitParisCit* – France

6 Académie de Créteil – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LÉA-IFÉ Écrire et raisonner avec les nombres (Écrainum)

En tant que projet de recherche collaboratif, les LéA-IFÉ relèvent de dispositifs (Barrère, 2013). En effet, ils visent à transformer ou à infléchir certaines caractéristiques de la forme scolaire (Barrère & Guyon, 2017). Celle-ci se caractérise comme une forme de relation sociale inédite, entre maître et élèves, dans un espace et un temps spécifiques, selon des règles impersonnelles visant la transmission de savoirs issus de la culture écrite (Vincent, Lahire et Thin, 1994 ; Neville, 2025). Selon Vincent (2008), héritière des écoles chrétiennes, la forma scolaire républicaine reste dogmatique dans son rapport au savoir et au pouvoir. Elle ne serait donc pas même de participer à l'émancipation politique et cognitive des élèves. Or, l'accès aux savoirs étant une voie d'émancipation (Bruner, 2008), ce rapport dogmatique interpelle en effet.

Le Léa-IFE Écrire et raisonner avec les nombres (Écrainum) porte sur la résolution de problèmes en école primaire en éducation prioritaire, visant la réduction des inégalités d'apprentissage, particulièrement marquées en mathématiques (Keskpaik & Salles, 2013). Cet objectif commun entre chercheuses et professionnelles a fédéré le travail au sein de notre collectif. Partant du constat que les différences d'acculturation à l'écrit jouent un rôle important dans les inégalités scolaires (Lahire, 2008), nous avons mis l'accent sur les usages de l'écrit pour outiller la pensée.

Cette communication porte sur les modifications introduites par le Léa-Écrainum, à la fois sur le fonctionnement de collectif de professionnels et sur la manière de faire classe, en mobilisant les caractéristiques de la forme scolaire. Nous analysons les transformations de ces formes de socialisation, celle des élèves et celles des professionnels, en termes d'espace et de temps, de relation entre individus, de rapport aux règles et rapport aux savoirs. Les pratiques des élèves et des enseignants étant éphémères, la production des traces (écrites, photographiées et filmées) de l'activité cognitive est une façon d'écrire le réel et de mettre en œuvre raison graphique (Goody, 1979). De manière homologue pour les professionnels et les élèves, la mobilisation de ces traces apparaît comme une facilitatrice du déploiement et de la mise en œuvre d'une approche réflexive, ainsi que de sa circulation au sein des collectifs. Ces résultats nous conduisent à revenir sur la forme

scolaire en tant que forme de socialisation visant la transmission des savoirs issus de la culture écrite. Le type de littératie mis en œuvre, restreint ou étendu (Goody, 2007) émerge comme un élément décisif pour définir son caractère dogmatique ou démocratique.

Bibliographie

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36 (2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>

Barrère, A., Guyon, R. (2017). Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux (entretien). *Diversité*, 190, 7-10. <https://doi.org/10.3406/diver.2017.4501>

Bruner, J. S. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (pp. 73-84). Paris : Retz.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.

Keskpaik, S., Salles, F. (2013). Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique : baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003. *Note d'information – DEPP*, 13.31, 1-7.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/92/9/DEPP_NI_2013_31

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

Neville, P. (2025). Panorama de la forme scolaire : faire l'école primaire autrement ? *Édurevue*, 153. ENS de Lyon – Institut français de l'Éducation. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-153-novembre-2025.pdf>

Vincent, G., Lahire, B., Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>

Mots-Clés : forme scolaire, dispositif, raison graphique, inégalités scolaires, recherche collaborative



Témoignage du LéA GALIM'Hérault sur ses recherches, son fonctionnement et les effets de la collaboration

Camille Antoine^{*1,2,3}, Yasmine Bentahila^{*1,4}, Virginie Edane^{*1,4}, Cécile Jalabert^{*1,4}, Delphine Justo^{*1,4}, Corinne Michun^{*1,4}, Simon Modeste^{*1,5},
Valérie Munier^{*1,3}

1 LéA GALIM'Hérault – IFE Lyon – France

2 Institut Montpellierain Alexander Grothendieck – Université de Montpellier, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5149, Centre National de la Recherche Scientifique – France

3 Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université de Montpellier, Université de Montpellier Paul-Valéry – France

4 Académie de Montpellier – Ministère de l'Éducation Nationale – France

5 Institut Montpellierain Alexander Grothendieck (IMAG) – Université de Montpellier, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5149 – UMR CNRS 5149 - Université Montpellier, Case courrier 051, 34095 Montpellier cedex 5 - France, France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Grandeurs et Albums de Littérature jeunesse Montpellier Hérault (GALIM'Hérault)

Présentation du groupe GALIM'Hérault – Notre LéA Grandeurs et Albums de Littérature jeunesse, composé de professeures des écoles et de chercheur-es en didactique, expérimente depuis 4 ans une séquence sur la grandeur masse, en GS, CP et CE1, en appui sur des albums jeunesse. La problématique de l'usage des albums pour des apprentissages du domaine *Grandeurs et Mesures*, difficile pour les élèves et complexes pour les enseignant-es, est à l'origine de la constitution du groupe. Notre objectif est la conceptualisation par les élèves de différentes grandeurs, en favorisant un travail sur les grandeurs elles-mêmes via des activités de comparaison sans mesure. Le choix de travailler sur la masse est né des besoins identifiés par les enseignantes. La séquence, organisée autour d'une modélisation de l'album " *Un tout petit coup de main* " avec du matériel, s'appuie sur les pratiques initiales des enseignantes avec les albums (Antoine et al., 2024). Ainsi, la séquence conçue est très différente de ce qu'aurait produit un travail de recherche hors d'une recherche collaborative avec le terrain. Au fil du travail, nous avons pu approfondir collectivement les enjeux liés aux grandeurs (notamment la masse) et à leur mesure, ainsi que les enjeux langagiers et de schématisation, pour lesquels les albums de littérature jeunesse peuvent être un levier. Une ressource pour diffuser la séquence est en cours de finalisation.

Organisation du travail du groupe – Notre groupe s'inscrit dans le courant des recherches collaboratives, et repose sur des principes de co-construction d'une problématique commune, d'appui sur les pratiques enseignantes, d'itération conception-expérimentation-analyse sur le temps long, et de partage des tâches et responsabilités. Le groupe a été l'objet du travail de thèse (Antoine, 2025) sur le développement professionnel des enseignantes, qui a montré les bénéfices de cette approche. Lors des réunions, le groupe s'engage dans une réflexion collective, nourrie par les apports de la recherche, les connaissances du terrain des enseignantes et leurs pratiques ordinaires. Tous les membres peuvent s'impliquer dans toutes les dimensions du projet, apportant chacun son expertise : expérimentations, recueil et analyse des données, réflexions sur les retours d'expériences,

communication des travaux. Le processus itératif, expérimenté par le groupe, est bien rôdé et facilite la réflexivité sur le travail conduit. Les enseignant-es participent aux communications de recherche selon leur souhait et leurs disponibilités.

Poursuite du travail – Récemment, le groupe a envisagé la poursuite de la recherche sur une autre grandeur. Cela a un double intérêt : explorer d'autres problématiques d'enseignement en lien avec le domaine *Grandeurs et Mesures*, mais aussi questionner la façon dont nos recherches peuvent se transférer à d'autres grandeurs, en tenant de leurs spécificités. Très vite, sur la base des réflexions des enseignantes, il est apparu que la notion de temps et la grandeur durée pourraient être un sujet riche. Ces notions sont au cœur des cycles 1 et 2 : repérage dans le temps, aspects cycliques et activités ritualisées, chronologie, construction de la grandeur durée, comparaison et mesures de durées... Notre expérience avec la masse ainsi que les recherches en didactique laissent penser qu'il existe un fort potentiel des albums jeunesse pour ces notions. De plus, dans les albums, la narration met souvent en jeu le temps (ordre des événements, chronologie) et des durées (durées des actions, durées entre des événements).

Effets sur le collectif – Au fil des années, nous avons vu évoluer les positions de chacune, avec une porosité croissante entre les postures et rôles pris par les chercheur-es et les enseignantes, menant à un véritable collectif interprofessionnel de recherche collaborative. Les enseignantes ont développé leur expertise didactique en sciences et en mathématiques (Antoine, 2025). Dans la collaboration, les chercheur-ses aussi ont approfondi leurs connaissances concernant les enjeux d'apprentissage et les difficultés d'élèves.

La communication présentera nos travaux et nos modalités de travail collaboratif, en essayant de mettre en lumière comment notre LéA fonctionne comme un espace de démocratie.

Bibliographie

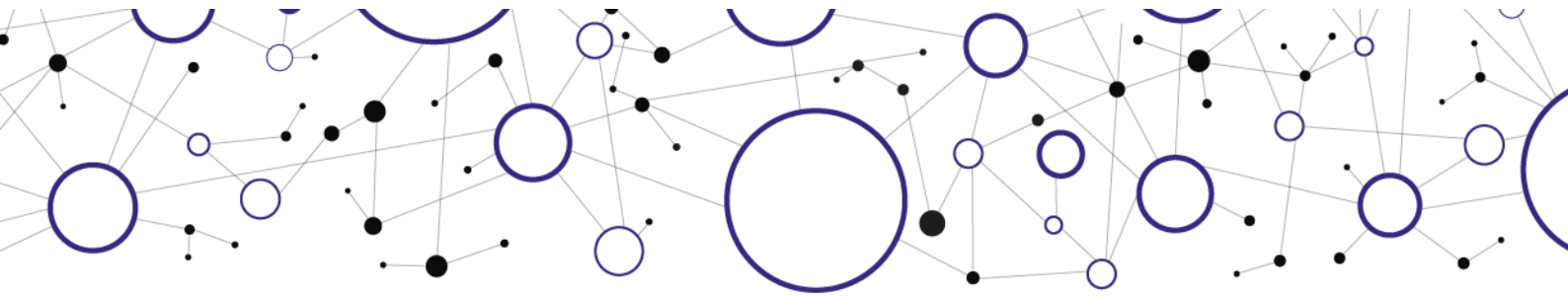
Antoine, C. (2025). *Étude du développement professionnel didactique de professeures des écoles engagées dans un dispositif de recherche collaborative sur l'enseignement de la grandeur masse à partir d'albums jeunesse* (Thèses, Université de Montpellier). <https://hal.science/tel-05488489>

Antoine, C., Bentahila, Y., Edane, V., Jalabert, C., Justo, D., Michun, C., Modeste, S., Munier, V. (2024). Besoin d'un tout petit coup de main pour enseigner la masse ? Utilisation d'un album jeunesse aux cycles 1 et 2. *Telling Science Drawing Science 4*. <https://hal.science/hal-05191846>

Tompert, A., Musinger, L., (1995), *Un tout petit coup de main*, École des Loisirs, lutin de poche (coll)

Mots-Clés : grandeurs et mesure, albums de littérature jeunesse, apprentissage de la masse, apprentissage de temps et durées, recherche collaborative





Contributions sur les travaux conduits dans les LéA

Chronique du collectif pluricatégoriel CREAbility : transformer l'asymétrie en dialogue. Construction collective de la démocratie

Liliane Pelletier^{1,2}, Marion Fabre^{*1,2}

1 Université Lumière - Lyon 2 - Laboratoire ECP – Université Lumière - Lyon 2 – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation, Institut Français de L'Éducation – France

* intervenant-e-s

Communication par poster sur les travaux conduits dans le

LéA-IFÉ Créativité et dynamique inclusive à l'université (CREAbility)

Penser l'université inclusive selon une " conception universelle " (Conseil de l'Europe, 2009), implique la prise en compte de tous les acteurs. Nous abordons cette perspective selon une démarche de " recherche avec " (Savournin et Pelletier, 2025) au sein d'un Lieu d'Education Associé (LéA) qui tient compte de l'intercatégorialité et de l'intermétiers (Allenbach et al., 2021). Selon Dupriez et Cornet (2005), elle suppose des processus itératifs d'" action-recherche-action-(trans)formation " et la coconstruction d'un commun constamment enrichi (Alaoui, 2014). Le LéA CREAbility se situe dans le prolongement du projet " Université inclusive " qui a éclairé deux freins à l'inclusivité pour les étudiants : le rapport aux espaces et aux autres.

Notre LéA compte une variété d'acteurs au sein du collectif de recherche (7 étudiants, 6 gestionnaires et responsables de service, 8 enseignants-chercheurs et 3 doctorants et docteurs). Il développe un projet partagé considérant les propriétés de l'environnement qui invitent les étudiants à agir, à se développer, à se sentir appartenir à un groupe, à une filière.

L'ambition du poster est de montrer comment s'installe progressivement le collectif et quelle place prend chacun des acteurs. Pour cela, nous explorons comment les membres du collectif participent, en examinant trois aspects : " prendre part, apporter une part et recevoir une part " (Zask, 2021) et nous cherchons à analyser la dynamique du collectif comme moyen d'expression de la démocratie au cœur du LéA CREAbility.

A partir d'une ethnographie de la participation (Céfaï et al., 2012), l'analyse vise à comprendre les formes d'engagement des acteurs du collectif pluricatégoriel et leurs manières de prendre part, de contribuer et de bénéficier du dispositif RAF. L'enquête s'appuie sur un ensemble de traces recueillies depuis le lancement du LéA (séances enregistrées, mails, photos, notes ethnographiques et réflexions collectées sur un mur collaboratif). Nous considérons les savoirs d'expérience de tous les acteurs concernés par les situations afin de produire collectivement une intelligibilité des situations vécues (Céfaï, 2025) et nous prenons appui sur la théorie de la reconnaissance (Honneth, 2010) pour sa capacité à rendre compte de la diversité des expériences de l'injustice (Renault, 2004).

La chronique du collectif présentée dans le poster permet d'identifier les transformations opérées afin de construire un commun constamment enrichi (Alaoui, 2014) et de répondre à la question suivante : quelles sont les illustrations de participations manifestes des membres, au regard des trois aspects : " prendre part, apporter une part et recevoir une part " (Zask, 2011) ?

Pour cela, nous identifions plusieurs moments où l'asymétrie inhérente aux places occupées initialement par chacun et chacune se transforme en dialogue : en séance de travail en mode hybride, lors de la première journée d'étude ou encore tout au long de la préparation du défi-photo sur la thématique de l'inclusion à l'université.

Les résultats font apparaître que la valeur essentielle des contributions réside dans la " trace " que chacun-e laisse en s'emparant d'une opportunité dans une situation de participation sociale pour " influencer les décisions collectives " (Zask, 2011, p. 286). Le dispositif RAF devient ici un espace de démocratie et un vecteur d'auto-détermination (Wehmeyer, 1999).

Bibliographie

Alaoui, D. (2014). Socialiser au divers, à l'altérité, au dialogue interculturel et à la reconnaissance : la quadruple socialisation versus la socialisation néolibérale. Dans D. Alaoui et A. Lenoir (dir.) *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance* (p. 235-263). Groupéditions.

Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C. et Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104.

Cefai, D. et al. (2012). Ethnographies de la participation, *Participations*, 4(3), 7-48. DOI 10.3917/parti.004.0005

Cefai, D. (2025). Point de vue. Savoirs expérientiels, communautés épistémiques : un apport possible du pragmatisme à l'étude des mouvements de malades. *Revue française des affaires sociales*, 251(1), 177-197.

Conseil de l'Europe (2009). *Assurer la pleine participation grâce à la conception universelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Dupriez, V. et Cornet, J. (2005). Chapitre 5. Méthodologie de la recherche-action-formation. *La rénovation de l'école primaire Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. (p.103-118). De Boeck Supérieur.

Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch, 1ère édition : 1992). Éditions du Cerf.

Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice : Reconnaissance et clinique de l'injustice*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.renau.2004.01>.

Savournin, F. et Pelletier, L. (2025). *La "recherche avec", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives*. Editions Cepaduès.

Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.

Zask, J. (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Le Bord de l'eau.

Zask, J. (2021). Chapitre 3. Participer a-t-il encore du sens ? La démocratie en action. Dans È. Gardien. *L'accompagnement par les pairs : Enjeux de participation et de professionnalisation* (p. 63-78). Presses universitaires de Grenoble.

Mots-Clés : université inclusive, participation, autodétermination, recherche avec, collectif de recherche



Construction d'une progression curriculaire en astronomie

Emmanuel Rollinde^{*1,2}, Soria Hamdani^{*3,2}, Cavallo Géraldine^{*2,4}

1 Laboratoire de Didactique André Revuz – CY Cergy Paris Université, Université de Paris, Univ Paris Est Créteil, Univ. Lille, UNIROUEN – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Laboratoire de Didactique André Revuz – Université de Rouen Normandie, Université de Lille, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, Université Paris Cité, CY Cergy Paris Université, Université de Rouen Normandie : EA4434, Université de Lille : EA4434, Université Paris – Est Créteil Val – de – Marne – Paris 12 : EA4434, Université Paris Cité : EA4434, CY Cergy Paris Université : EA4434 – France

4 Académie de Paris – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant·e·s

Communication orale sur les travaux conduits dans le

LéA-IFÉ Vivre l'astronomie en primaire (VIVAP)

L'astronomie relie des phénomènes accessibles à tous, observables dans le quotidien, à des histoires culturelles et à des savoirs scientifiques et mathématiques. Cette triple dimension justifie de penser la construction d'un curriculum scientifique à l'école, de la maternelle (cycle 1) à l'élémentaire (cycle 3). Cette contribution rend compte du travail de reconstruction didactique (Lange et Martinand, 2010) mené tout au long des trois années du LéA-IFÉ VIVAP, dans l'objectif d'élaborer une progression curriculaire en astronomie de la maternelle à la fin du primaire, en réfléchissant ensemble à la progressivité des apprentissages du C1 au C3.

Basée sur les expertises croisées du LéA-IFÉ VIVAP, qui réunit enseignants, chercheurs en astronomie et chercheurs en didactique, cette reconstruction repose sur l'articulation de trois dimensions : l'analyse des contenus scientifiques, la prise en compte des conceptions et des capacités des élèves ainsi que des pratiques enseignantes, et la conception concrète de situations d'apprentissage. Les contenus et les étapes des situations d'apprentissage s'inscrivent dans une pratique scientifique de la modélisation. À tout âge, les étapes du cycle de modélisation - observation, description, recherche de régularités, prédiction - peuvent être vécues, mais avec des formes de langage et des rapports au monde différents. En maternelle, l'élève observe à partir de son point de vue, et commence à construire sa relation aux autres par les langages (écrit, oral et mathématiques). En fin de primaire, l'acquisition d'outils de mesure et d'un langage symbolique prépare la compréhension des lois et théories scientifiques dans le secondaire. Ces aspects ont été présentés en détail dans un article rédigé collectivement par le LéA-IFÉ VIVAP et publié dans la revue Repères IREM (Rollinde et al., 2026).

Cette progression s'organise autour de déplacements successifs : de l'observation directe de phénomènes à leur mesure instrumentée (gnomon, mesure de longueur, d'angle et de durée) ; de la représentation du Soleil et de la planète Terre sur une feuille 2D à une modélisation par une maquette 3D (pâte à modeler en maternelle, globe au cycle 2 et 3). Plus largement, il s'agit de passer d'un rapport au monde centré sur le corps et le point de vue de l'élève vers l'usage d'instruments et de repères plus distanciés. Ce mouvement s'accompagne ainsi de l'émergence d'outils plus formalisés, notamment issus des mathématiques (alignement, angle, tracé de graphes), des sciences (repérage temporel et spatial) et de l'astronomie (directions cardinales). Ce travail a également produit des

effets en termes de développement professionnel, en particulier sur la place des sciences à l'école maternelle. Il contribue à faire évoluer les pratiques en donnant aux enseignants des repères pour engager les élèves dans des situations d'observation, de comparaison et de mise en relation, tout en construisant progressivement des liens avec des savoirs plus structurés et plus proches des programmes.

Dans une perspective de diffusion plus large, cette progression curriculaire a été mise en relation avec une ressource produite par la communauté des astronomes professionnels, les "Grandes Idées en Astronomie" (<https://astro4edu.org/bigideas/>). Cette ressource est une première transposition du savoir savant en astronomie vers une "littéracie citoyenne". Nous montrerons comment le travail mené dans le LéA-IFÉ VIVAP peut être conçu comme une première tentative de transposition de ces "grandes idées" vers un savoir à enseigner.

Bibliographie

Lange, J.-M., Martinand, J.-L. (2010). *Curriculum de l'Éducation au Développement Durable : principes de conception et d'élaboration*. Dans Actes du Colloque International Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques, Digne les Bains, p. 118-136.

Rollinde, E., Hamdani-Bennour, S., Maisch, C., Cavallo, G., Clément, J., Leblond, M.C., Lozach-Legendre, V., Robichon, N. (2026). Modéliser pour comprendre le système solaire : une approche didactique de la maternelle à la terminale. *Repères Irem*, 142, 21-45

Mots-Clés : astronomie, curriculum, primaire



Construire un parcours de lecteur engagé par la coopération interprofessionnelle et l'expérimentation collaborative dans le LéA

Nathalie Bertrand^{*1,2}, Marie-Laure Allier^{*2,3}, Anouchka Schultis^{*2,3}

1 Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation - Académie de Strasbourg – université de Strasbourg – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Académie de Strasbourg – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur les travaux conduits dans le

LéA-IFÉ Pratiques engageantes en lecture et médiations au livre (PELMEL)

Au sein de notre LéA, nous interrogeons la capacité à former des enseignants développant l'habitude de lire, son intérêt et son partage chez des élèves de l'école primaire. Les résultats issus des travaux de l'axe 2, consacré à l'approche des médiations inter- et transculturelles des pratiques d'engagement dans la lecture en milieu ouvert extrascolaire, mettent en lumière deux leviers essentiels pour soutenir la démocratisation de la lecture : " l'agir ensemble " (Bélanger, et al., 2018) des médiateurs de la lecture dans et hors l'école, et l'expérimentation collaborative autour de la construction d'un véritable parcours de lecteur. Nous explorerons ces entrées via l'une des expériences vécues intitulée " De l'objet livre au livre objet ", construite entre enseignants du premier degré, formateurs engagés dans la recherche, et professionnels de la bibliothèque patrimoniale de Colmar. La collaboration interprofessionnelle, envisagée comme une co-construction partagée des finalités éducatives, dépasse la juxtaposition d'actions isolées. Selon Lachappelle & Charron (2025), l'interprofessionnalité implique le dialogue et la négociation entre professionnels issus de secteurs différents, favorisant une dynamique collective dans la définition et la mise en œuvre des projets éducatifs. La pluralité professionnelle intègre une perspective transculturelle qui dépasse l'idée d'interculturalité, les cultures n'étant pas des éléments clairement délimités aux frontières fixes, mais plutôt des éléments qui se mélangent, se complètent et se connectent (Weidinger, 2017). Dans ce processus, les praticiens et médiateurs de la lecture construisent collectivement des espaces-tiers de collaboration (Bussy et al. 2024) dynamiques qui permettent de dépasser les oppositions statiques entre cultures professionnelles ou disciplinaires, en favorisant la négociation et la coproduction de compétences, de savoir-faire et de médiations adaptées à la diversité des contextes. Dans notre LéA, ces dynamiques se déploient dans des espaces variés - classe, école, familles, mais aussi bibliothèques de lecture publique ou patrimoniale ou encore Fabulathèque (Bertrand, 2023). L'approche transculturelle permet aux acteurs impliqués de concevoir des dispositifs plus sensibles aux singularités culturelles des publics, contribuant ainsi à réduire les inégalités d'accès à la culture (Dias-Chiaruttini, 2012). Notre communication veut démontrer que la coopération interprofessionnelle, enrichie par une approche transculturelle portée par les praticiens et médiateurs, et soutenue par l'expérimentation collaborative, constitue un levier renouvelé pour engager durablement les élèves dans des parcours de lecture sensibles et émancipateurs. Ces travaux ouvrent des perspectives concrètes pour penser autrement les relations entre école, culture et société, au bénéfice d'une démocratisation culturelle effective.

Bibliographie

Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C. & Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138–165.

Bertrand, N. (2023). "Comment faire pour qu'ils lisent ?" Focus sur un dispositif innovant : La Fabulathèque de Colmar. *Le Blog Du Réseau Des Léa-Ifé*.

Bussy, G., Charmet, J., Mizeret, J., & Tikhomirov, V. (2024). Les " espaces tiers de collaboration " comme outils *ad hoc* pour une participation pleine et entière. In *Innovation Booster Technologie et Handicap Un dispositif, des personnes engagées et des projets pour une innovation sociale par la science*. Ed. Sociographes.

Dias-Chiaruttini, A. (2012). L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire. Recherches. *Revue de didactique et de pédagogie du français*. L'extrascolaire à l'école, 57, pp.23-39.

Lachapelle, J., Charron, A. (2025). La collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire : cadre de référence et soutien aux premiers apprentissages du langage oral et écrit. *Revue hybride de l'éducation*, 9(1), pp.1–25.

Mots-Clés : parcours de lecteur, expérimentation, interprofessionnalité, transculturalité



D'une ressource d'enseignement à une ressource de formation – Le travail documentaire du collectif LÉA

Chantal Tuffery-Rochdi^{*1,2}, Peggy Cabrisseau^{*2, 3}, Elisabeth Baste-Catayee^{2,3}, Audrey Caruge^{2,3}, Aurélie Chesnais^{1,2}, Marie-Cyrille Dupont^{2,3}, Manuel Garçon^{2,4}, Cyrille Guieu^{2,4}, Véronique Labonne^{2,3}, Christophe Mosbahi^{2,3}, Eleda Robo^{1,2}, Christian Victorin^{2,3}, Ali Maurizio^{2,4}

1 Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université de Montpellier – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Académie de La Martinique – Académie de La Martinique – France

4 INSPE de l'académie de Martinique – Université des Antilles (Pôle Martinique) – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur les travaux conduits dans le

LÉA-IFÉ Pratiques de la résolution de problèmes en Martinique

Le LÉA *Pratiques de la résolution de problèmes en Martinique* est une recherche collaborative (Desgagné et al., 2001) qui regroupe des enseignants, des formateurs et des chercheurs situés en Martinique et à Montpellier et qui fonctionne selon l'organisation décrite au colloque des LÉA 2024 (Chesnais et al., 2024). Il vise la coproduction de ressources pour la formation des enseignants du second degré à l'enseignement *de et par* la résolution de problèmes, sur la base de supports vidéo, dans une logique de dispositif " partant des pratiques " (Abboud et al., 2022). Pour cela, il s'appuie sur l'élaboration et l'expérimentation de ressources pour l'enseignement, en cherchant à documenter les processus d'appropriation de telles ressources (Gueudet et Trouche, 2010). Certaines ressources, comme celles présentées au colloque des LÉA 2025 (Guieu et al. 2025), ont particulièrement conduit le collectif à questionner le rôle de la contextualisation didactique (Delcroix et al., 2013).

Dans cette communication, nous montrerons comment le collectif s'est emparé d'une situation d'enseignement proposée par l'une des enseignantes du LÉA. L'analyse collective du problème mathématique puis des vidéos de mises en œuvre a permis, dans un processus de problématisation conjointe (Chesnais et al., 2023), d'identifier des enjeux de formation pour l'enseignement de la résolution de problèmes. Ces enjeux portent en particulier sur les processus de dévolution et d'institutionnalisation et sur la gestion des temps de recherche et de mise en commun par l'enseignant. Le collectif a ensuite produit un dispositif de formation à partir de l'ensemble des ressources collectées (vidéos tournées en classe et échanges lors des réunions). Nous proposons, en transposant des concepts de l'approche documentaire du didactique (Gueudet et Trouche, 2010), d'analyser le travail documentaire du collectif, c'est-à-dire le travail réalisé pour concevoir la matière de cette formation. Nous montrerons comment les ressources collectées ont instrumenté le collectif et l'ont conduit à développer des supports de formation et des schèmes d'utilisation (Vergnaud, 1996) de ces supports qui dépassent le seul cas présenté.

Bibliographie

Abboud, M., Robert, A., Rogalski, J. (2022). Interroger les pratiques de formation des professeurs de mathématiques : orientations de recherche et perspectives (un agenda). *Les Annales thématiques*, 1, 261-285.

Chesnais, A., Garçon, M., Baste-Catayee, E., Guieu, C., Caruge, A., Cabrisseau, P., Labonne, V., Dupont, M.-C., Victorin, C., Mosbahi, C., Tuffery-Rochdi, C., Robo, E., et Ali, M. (2024). *Comment mener une recherche collaborative sur la formation à la résolution de problèmes en mathématiques dans un collectif de formateurs, chercheurs et enseignants répartis des 2 côtés de l'Atlantique ?* Communication au colloque international des LéA, Lyon, 28 et 29 mai 2024.

Chesnais, A., Constantin, C., Leblanc, S. (2023). Etudier le développement professionnel d'enseignants accompagnés par des didacticiens au sein de dispositifs collaboratifs : Regards croisés en didactique et en analyse de l'activité. *Questions Vives, recherches en éducation*.

Delcroix, A., Forissier, T., Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Contextualisations didactiques : approches théoriques. Dans Anciaux, F., Forissier, T., Prudent, L.-F., *Contextualisations didactiques : approches théoriques*, 141-185, L'Harmattan.

Desgagné, S., Bednarz, N., Leblais, P., Poirier, L., Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

Gueudet, G., Trouche, L. (2010), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Guieu, C., Robo, E., Baste-Catayee, E., Caruge, A., Cabrisseau, P., Chesnais A., Garçon, M., Labonne, V., Dupont, M.-C., Victorin, C., Mosbahi, C., Tuffery-Rochdi, C. et Ali, M. (2025). *Utilisation de ressources et contextualisation didactique*. Communication au colloque international des LéA, Lyon, 20 et 21 mai 2025.

Vergnaud, G. (1996). *Au fond de l'apprentissage, la conceptualisation*. In R. Noirfalise et M.-J. Perrin (Éds.), *Actes de l'Ecole d'été de didactique des mathématiques* (pp. 174-185). Clermont-Ferrand : IREM, Université de Clermont-Ferrand 2.

Mots-Clés : dispositif collaboratif, résolution de problèmes mathématiques, didactique des mathématiques, ressources de formation, travail documentaire



Enseigner la géométrie à la transition école-collège, se rencontrer, problématiser et construire ensemble

Anne-Cécile Mathé^{*1,2}, Caroline Duprat^{*3,2}

1 Activité, Connaissance, Transmission, éducation – Université Clermont Auvergne : EA4281 – INSPÉ Clermont-Auvergne, 36 avenue Jean-Jaurès, CS 20001, 63407 Chamalières Cedex, France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 Collège Diderot, Aigueperse – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur les travaux conduits dans le

LéA-IFÉ Mathématiques à la transition école-collège (Matéc)

Notre LéA "Mathématiques à la transition école-collège" est né il y a deux ans d'un désir d'explorer ensemble des questions liées à l'enseignement des mathématiques, et plus particulièrement de la géométrie, à la transition entre l'école et le collège. Il réunit 5 enseignants du premier degré, 4 enseignants de mathématiques du collège du même bassin et 3 chercheurs en didactique des mathématiques. Nous présenterons dans cette communication les grandes préoccupations qui traversent notre collectif et la manière dont elles se sont progressivement exprimées, rencontrées et construites. Nous partagerons également les premiers éléments résultant de ce travail, ainsi que nos choix et questionnements méthodologiques.

Ce LéA poursuit des objectifs multiples, articulés. Il se veut d'abord un lieu de rencontre entre des préoccupations et des pratiques d'enseignants, de l'école et du collège, et des problématiques de recherche. Nos réflexions collectives sont d'une part orientées vers l'exploration de ce que peuvent recouvrir la géométrie de l'école, la géométrie du collège et des chemins possibles de transition de l'une à l'autre. L'enjeu premier a donc été d'installer des conditions d'expression et de rencontre entre nos préoccupations respectives. Notre travail a ainsi d'abord consisté à croiser nos regards sur des activités et exercices apportés par les uns et les autres dans le groupe. Ce travail a ainsi contribué à faire collectif, à créer un espace de dialogue. Il nous a conduit à identifier ce qui nous semblaient être de grands enjeux du passage d'une géométrie instrumentée à une géométrie déductive au cycle 3. Nous en avons retenu des types d'activités et avons construit, ensemble, des balises de progression susceptibles de structurer des grandes étapes possibles de ce passage. De manière plus récente, le travail du LéA a pris une tournure plus expérimentale. Depuis la rentrée 2025, les membres de notre LéA expérimentent dans leurs classes des activités. L'objectif est que chacun puisse investir et faire vivre en classe des activités relevant de cette catégorisation. Il s'agit aussi d'aller plus en avant dans l'analyse croisée de pratiques. Nous avons donc commencé à nous rendre visite, dans nos classes respectives et à produire des enregistrements vidéos de certaines séances en classes, sur lesquels prennent maintenant appui nos échanges lors de nos réunions.

Le second objectif poursuivi par ce LéA complète le premier, en se plaçant davantage du côté de la recherche. Il naît du souci de questionner, décrire et mieux documenter les dynamiques d'interactions entre recherche et enseignement au sein de notre collectif. Ces préoccupations de recherche nous amènent à déplacer notre regard de chercheurs vers le travail du professeur et à

questionner la circulation entre connaissances didactiques de la recherche et connaissances didactiques mobilisées par les enseignants pour enseigner au sein de dispositifs de recherche collaborative. Nous donnerons à voir et nous mettrons à la discussion la manière dont nous commençons à aborder cette problématique de recherche au sein de notre LéA, les arrière-plans théoriques qui sont les nôtres et nos questionnements méthodologiques.

Mots-Clés : géométrie, transition, école, collège



The banner features a blue background with a network of white lines and circles. On the left, there is a circular inset showing a group of people working together at a table. The text on the right is in white and blue.

ifé INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION
ENS DE LYON

16^E RENCONTRE INTERNATIONALE DES LÉA-IFÉ

26 - 27 mai 2026
Les LéA-IFÉ, un espace de démocratie,
pour la démocratie ?
+ d'infos sur : <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

Lire des albums à l'école primaire - Quelles pratiques, quelles compétences de lecture pour quelle progression ?

Anissa Belhadjin^{*1,2}, Lucile Bretonnière^{2,3}, Sonia Castagnet-Caignec^{*1,2},
Anne Chazeaud^{*2}, Stéphanie Dareau^{2,3}, Camille Tagliaferri^{*2,3}

1 EMA – CY Cergy Paris Université – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation, Institut Français de L'Éducation – France

3 Académie de Nantes – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur les travaux conduits dans le

LéA-IFÉ Progression pour lire l'implicite à l'école (PROLIRE)

L'exploitation didactique d'albums à l'école primaire est majoritaire (Ahr, Butlen, 2015 : 43) et s'inscrit dans l'étude des œuvres intégrales. Cependant, cette entrée par les albums ne semble être perçue ni par l'institution ni par une partie des enseignants comme une pratique à part entière de la lecture d'une œuvre intégrale. La lecture est souvent abordée de manière fragmentée

: un album pour travailler la chronologie, un autre pour identifier les personnages, un troisième pour deviner les intentions. Si ces micro-compétences ont leur utilité, elles risquent de priver l'élève de la richesse d'une œuvre intégrale et de la compréhension profonde de l'implicite. C'est pour dépasser cette logique de " catalogue " que s'est constitué le projet PROLIRE. Porté par un collectif d'enseignants et d'enseignantes-chercheuses, ce projet vise à construire, du cycle 1 au cycle 3, une progression significative de la compréhension en lecture, ancrée dans la réalité des classes.

Une recherche-action ancrée dans la diversité

La force du projet PROLIRE réside dans sa composition. Il s'agit d'un collectif représentatif du système éducatif mayennais, réunissant des enseignants des trois cycles exerçant dans divers contextes, des Conseillers Pédagogiques de Circonscription (CPC) et des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN). Cette diversité permet d'analyser comment les mêmes enjeux didactiques se déclinent selon les publics, évitant ainsi les généralisations hâtives.

Clarifier la " progression " : un objet triplement structuré

Le collectif pose la question centrale de la " progression ". Les premiers travaux ont mis en évidence une confusion fréquente entre trois notions souvent confondues : programme, programmation et progression. La progression est structurée autour du triptyque : élèves, enseignant, classe.

La contrainte comme levier pédagogique

Les deux enseignantes-chercheuses ont imposé la contrainte d'insérer deux nouvelles séquences de compréhension en lecture, dont une micro-séquence (Castagnet-Caignec, 2019), dans des programmations annuelles déjà établies. Cette contrainte visait à obliger les enseignants à repenser la logique globale de l'année, engageant des réflexions cruciales.

L'œuvre intégrale, vecteur de compréhension de l'implicite

Cette démarche s'oppose à l'usage de l'album comme simple support pour isoler des compétences. Lire une œuvre intégrale, c'est construire une compréhension progressive de sa cohérence d'ensemble, à partir d'indices distribués dans le texte et l'image. C'est dans cette confrontation au texte dans sa globalité que se joue la compréhension de l'implicite.

Les conditions de réussite : horizontalité et ancrage terrain

La réussite de cette recherche collaborative doit reposer sur trois piliers fondamentaux :

- L'horizontalité : Une logique de pair-à-pair. Les enseignants sont co-constructeurs des savoirs et des pratiques.
- L'ancrage dans la classe : Les propositions sont testées, observées et ajustées en situation réelle. Les enseignants produisent leurs programmations et les analysent collectivement.
- La régularité des échanges.

Dans le cadre de cette réflexion, nous proposons de présenter comment la recherche-action s'organise dans notre LéA, entre allers-retours en temps collectifs, apport de la recherche, expérimentations en classe et retours sur celles-ci.

Bibliographie

Ahr, S., Butlen, M. (2015). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège. *Le français aujourd'hui*, 189, 37-54.

Castagnet-Caignec, S. (2019). " La micro-séquence : un dispositif pour faire progresser les compétences en lecture-écriture littéraires au primaire ", *Repères* (En ligne), 59.

Mots-Clés : album, école primaire, lecture, progression, objectif didactique



Parler en latin pour dynamiser le cours de Langues et cultures de l'Antiquité (LCA : une mise en œuvre réflexive autour de l'histoire de Pygmalion

Christophe Cusset^{*1,2}, Christelle Laureyns^{*2,3}, Catherine Meffre^{*2,3}

1 École normale supérieure - Lyon – École normale supérieure - Lyon (ENS Lyon) – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Université de Lyon, ENS de Lyon – France

3 Académie de Lyon – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur les travaux conduits dans le LéA-IFÉ Enseigner les langues anciennes (ELLASS)

Dans l'introduction d'un ouvrage cherchant à " repenser l'enseignement des langues ", on peut lire que " l'enseignement du latin, tel que dispensé depuis des siècles, outre qu'il constitue le socle de la configuration didactique logico-grammaticale, pourrait être considéré comme relevant de la didactique d'une langue étrangère ; mais cette langue étant "morte", la visée en ce domaine a nécessairement toujours été plus culturelle que pratique. " (Bronckart *et al.*, 2005 : 19). Cette vue reflète à la fois la manière dont le latin (et le grec ancien), sont enseignés habituellement, à savoir selon une " didactique logico-grammaticale ", et la manière dont ils sont socialement perçus, comme des " langues de culture ", sans visée pratique, c'est-à-dire sans qu'il soit question de " s'en servir " pour communiquer, à l'oral ou à l'écrit. De cette représentation des langues anciennes découle leur exclusion hors du champ de la didactique des langues, celle-ci étant restreinte aux seules langues " vivantes " (cf. Fiévet, 1971). En théorie ou par tradition, on a tendance à se figurer que les compétences audio-orales, *i.e.* essentiellement celles qui concernent la compréhension et la production orales, sont centrales dans les cours de langues modernes, alors que, souvent, la réalité est bien différente et, qui plus est, variable. Logiquement, on a aussi tendance à s'imaginer que de telles compétences sont prépondérantes dans ces méthodes qui consistent à traiter les langues anciennes comme des langues " vivantes ". Dans les méthodes " actives ", le latin est traité comme une langue, ce qui exclut de transformer son enseignement en une espèce de règne exclusif de l'audio-oral (cf. Rasmussen 2015 ; Bailey, 2016 ; Lloyd, 2017). Avec ces méthodes, il s'agit aussi de compréhension et d'expression écrites, et il s'agit aussi de grammaire. L'objectif généralement revendiqué réside, en outre, dans la possibilité pour l'apprenant de lire et de comprendre des textes rédigés en latin de la manière la plus fluide et autonome possible (Minkova-Tunberg, 2012 ; Olimpi, 2019). Dans la perspective de la didactique des langues vivantes qui met l'accent sur les 4 compétences égales du CECRL (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale), on cherche aussi à développer en langues anciennes ces mêmes compétences, l'oral ayant été longtemps négligé. Il faut cependant convenir que la pratique orale est peut-être ce qui fait en général le plus de difficulté du côté des langues anciennes. Notre LéA Enseigner les langues anciennes (ELLASS) présentera une expérience menée dans deux classes de lycée autour d'un texte d'Ovide. En nous fondant sur les orientations théoriques de la recherche sur les méthodes actives en langues anciennes diffusées et explicitées dans leurs avantages et limites par les chercheurs du LéA ELLASS, nous essaierons de montrer comment mettre en œuvre en classe la

pratique orale de la langue, à partir du texte d'Ovide (donner les consignes en latin ; utiliser des exercices différents ; provoquer une immersion dans la langue par l'oralité sans passer par le français) ; sans être des locutrices innées du latin, deux enseignantes ont décidé de jouer le jeu de l'oralisation du latin en classe et livrent quelques recettes pour oraliser le latin, faire acquérir du vocabulaire (cf. Aguilar Garcia, 2024), avec quels objectifs, quelles compétences (notamment en matière de lexique, plutôt qu'en syntaxe) et quelles appréhensions de la part de l'enseignant et quel impact dans les classes. Il s'agit de présenter les étapes d'une conception conjointe d'une séquence par deux enseignantes, convaincues que le latin peut aussi se parler et que c'est un autre moyen d'entrer dans la langue, à des fins pratiques : fournir des outils concrets pour d'autres enseignants. Ce travail d'oralisation s'est par ailleurs appuyé sur le travail autour de la paraphrase mis en œuvre dans le LÉA l'année précédente, pour pouvoir aborder le texte d'Ovide de manière simplifiée. C'est aussi pour les membres de notre LÉA l'occasion de vérifier pratiquement les limites et contraintes de l'enseignement oral du latin.

Bibliographie

- Aguilar García, M. L., (2024). " Vocabulary acquisition in the language classroom : what it is, how it works, which strategies and approaches are suitable for Latin instruction ", *The Journal of Classics Teaching* 25, 116–122.
- Bailey J.-S., (2016). " Teaching Latin to humans : how to honour both the Language and the Learner ", *Eidolon* : <https://eidolon.pub/teaching-latin-tohumans-4e6b489b4e17>
- Bronckart, J.-P., *et al.* (éds), (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion.
- Carlson, J., (2015). " Rethinking the Latin classroom: changing the role of translation in assessment ", *The Classical Outlook* 90.4, 138-140.
- Dell'Oro, F., Kolde, A.-M., (2020). " Le défi des langues anciennes à l'oral dans les écoles de Suisse romande ", *CLSL* 62, 67-100.
- Fiévet, C., (1971), " Une expérience de latin audio-oral à l'usage des "grands débutants", *Vita Latina* 42, 13-19.
- Hentz, G., (1966). " Une expérience d'enseignement de latin au laboratoire de langues ", *Vita latina* 27, 30-35.
- Lloyd, M. E., (2017). *Living Latin: Exploring a Communicative Approach to Latin Teaching Through a Sociocultural Perspective on Language Learning*, PhD, The Open University.
- Lyvens, K. M., (2023). *Living Latin (1880 – c. 2000): ideology and identity*, PhD, Univ. de Manchester : https://pure.manchester.ac.uk/ws/portalfiles/portal/328570983/FULL_TEXT.PDF.
- Macdonald, S., (2011). " Krashen and Second Language Acquisition Theory : A re-evaluation of how to teach Classical Languages ", *Journal of Classics Teaching* 22, 3-5.
- Minkova, M., Tunberg, T., (2012). " Active Latin : Speaking, Writing, Hearing the language ", *New England Classical Journal* 39.2, 113-128.
- Olimpi, A., (2019). " Legere discitur legendo : extensive reading in the latin classroom ", *Journal of Classics Teaching* 20 (39), 83-89.
- Owens, P., (2016). " Barbarisms at the Gate : An Analysis of Some Perils in Active Latin Pedagogy ", *Classical World* 109.4, 507-523.
- Rasmussen, S. T., (2015). " Why Oral Latin? ", *Teaching Classical Languages* 6, 37-45.

Mots-Clés : langue, oralisation, paraphrase, méthode active



Premiers résultats du travail mené au sein du LéA-IFÉ Probabilités de l'école au lycée

Camille Doukhan^{*1,2}, Charlotte Derouet^{*3,2}, Irène Cailleux^{*2,4}, Anne Schultz^{*2,4}, Audrey Becot^{2,4}, Abdallah Idrissi-Serhrouchni^{2,4}, Maxime Kientz^{2,4}, Léa Manzoni^{2,4}, Anne Mayer^{2,4}, Nadine Meyer^{2,4}, Adeline Posin^{2,4}, Anne-Elise Ratel^{2,4}, Elise Reich^{2,4}, Medina Salihagic^{2,4}, Michèle Wacker^{2,4}

1 LISEC – LISEC UR 2310 – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

3 LISEC UR 2310 – Université de Strasbourg, CNRS – France

4 Académie de Strasbourg – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication par poster sur les travaux conduits dans le

LéA-IFÉ Probabilités de l'école au lycée (ProbAlsace)

Le LéA-IFÉ Probabilités de l'école au lycée (ProbAlsace) réunit un collectif d'enseignant-es du premier et du second degré, de formatrices et de chercheuses en didactique des mathématiques, engagé dans une démarche collaborative de recherche et de conception de ressources pour la classe, dans le domaine des probabilités.

L'objectif du groupe est de co-construire une progression cohérente de tâches permettant aux élèves de développer les compétences *Modéliser et Représenter* en probabilités, du cycle 3 à la terminale, en lien avec les programmes et leurs évolutions. En croisant les regards issus de la pratique et de la recherche en didactique des mathématiques (Derouet, 2024, 2022 ; Doukhan, 2022), les membres de ce LéA réfléchissent ensemble aux questions suivantes :

- Quelles activités, mathématiques et transversales, développent les élèves face à une tâche de modélisation en probabilités ? Quels impacts sur la distinction réalité/modèle par les élèves ?
- Quelles activités, spécifiques aux registres de représentation, entraînent ces tâches ? Quels impacts sur la capacité des élèves à mobiliser un registre adéquat de façon autonome ?

Dans cette perspective, le groupe s'intéresse en particulier aux situations issues des jeux de hasard (type jeux de cartes et jeux de société). En effet, lorsqu'une grande majorité des élèves est déjà familiarisée avec les contextes et le matériel (accessible physiquement, ou non), il devient plus facile de les faire entrer dans la tâche, or nous (enseignant-es de ce collectif) avons assez largement observé dans nos classes que la composition des jeux de cartes (52 cartes classiques) est peu connue de nos élèves. Un premier objectif a donc été de confirmer cette impression de méconnaissance des jeux de hasard. C'est ainsi que nous avons conçu et diffusé un questionnaire auprès des élèves des d'enseignant-es membres de ce groupe. Cette enquête, menée auprès de 396 élèves, a permis d'identifier les jeux de hasard familiers ou non aux élèves, afin de concevoir des problèmes de probabilités s'appuyant sur des contextes plus familiers pour eux. Les résultats de cette étude ont

donné lieu à la première publication du LÉA dans le n°558 de la revue APMEP "Au fil des maths".

Actuellement, les travaux se poursuivent par niveaux (cycle 3, cycle 4, lycée) avec la conception, l'expérimentation et l'analyse de tâches progressives et cohérentes pour chaque niveau scolaire. Par exemple, dans le sous-groupe *lycée*, une activité a été élaborée et testée en classe de première, dans laquelle les élèves sont invités à construire des problèmes à partir de différents jeux de cartes. L'objectif est de permettre aux élèves d'explorer les liens entre fréquences conditionnelles et probabilités conditionnelles, tout en s'appuyant sur un contexte et du matériel qui leur sont familiers. La séance durant laquelle chaque groupe d'élèves a élaboré son problème a été observée par plusieurs membres du collectif. Les observations ont notamment porté sur la production de représentations pour organiser les informations, ainsi que sur l'usage de ces représentations (traitement et conversion au sens de Duval, 1993). Ces observations et leur analyse devraient permettre au groupe d'approfondir et de réviser ces ressources. Enfin, il faudra poursuivre les investigations pour envisager l'utilisation des traces écrites des élèves dans la suite de la séquence sur les probabilités conditionnelles.

Le poster permettra de présenter l'avancée de ces travaux et les premiers résultats obtenus au cours de cette première année.

Bibliographie

Derouet, C. (2024). La modélisation en probabilités : quels enjeux et quelle place dans l'enseignement secondaire en France ? *Petit x*, 121, 81-112.

Derouet, C. (2022). Caractérisation de démarches de modélisation probabiliste. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 27, 89-131. <https://doi.org/10.4000/adsc.1349>

Doukhan, C. (2022). Comment l'articulation entre théorie de l'activité et théorie anthropologique éclaire la transition secondaire-supérieur : le cas des probabilités conditionnelles. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 27, 133-167. <https://doi.org/10.4000/adsc.1432>

Duval, R. (1993). Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 5, 37-65.

Vandebrouck, F. (2008). *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Octarès Éditions.

Mots-Clés : probabilités, modéliser, représenter, activité mathématique, ressources



Quand les données interrogent le collectif : une expérience d'acculturation à la recherche dans le LÉA-IFÉ ECRIFLORE

Dominique Ulma^{*1,2}, Cylia Pujol^{*3,2}

1 Laboratoire Ligérien de Linguistique – Bibliothèque nationale de France, Université d'Orléans, Université de Tours, Université d'Angers – France

2 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation, Institut Français de L'Éducation – France

3 Ecole Charles Pensée, Orléans – DASEN du Loiret – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur les travaux conduits dans le

LÉA-IFÉ ECRiture à Fleury et Orléans-Est (ECRIFLORE)

Le LÉA ECRIFLORE présente plusieurs singularités qui configurent de façon spécifique la question des données. La pluralité des statuts des participant·es – enseignant·es des premier et second degrés (Segpa comprise), directeur·ices d'école, principale de collège, conseillères pédagogiques, IEN et chercheuses – ouvre sur une pluralité des points de vue et des expertises. À cela s'ajoute le choix de travailler sur l'écriture comme objet d'étude et comme moyen de la recherche, ainsi qu'une finalité doublement orientée vers les élèves et vers les participant·es eux-mêmes (Bento, 2020). C'est dans ce contexte particulier que la question des données s'est imposée au collectif en deuxième année du LÉA, une fois les problématiques de travail stabilisées dans les sous-groupes thématiques.

Ce focus sur l'écriture – à la fois comme pratique enseignée et comme outil de réflexion collective – a rendu d'autant plus saillante la question des données : comment transformer des productions écrites (copies, traces de travail, réflexions métalinguistiques) en données exploitables pour la recherche ?

La notion de données mérite d'emblée d'être précisée. Les corpus didactiques – préparations de cours, manuels, copies d'élèves, traces numériques, classes filmées, interactions orales, entretiens – sont réputés complexes à constituer, exploiter et gérer (Garcia-Debanc, 2010 ; Debono, 2018). Mais la donnée n'est pas le corpus : elle est ce que l'on choisit d'en extraire et d'analyser en fonction d'une question de recherche – une copie d'élève ne devient donnée que lorsqu'on lui assigne des indicateurs d'analyse précis. Cette distinction, loin d'être évidente pour l'ensemble des acteur·ices, est précisément au cœur du questionnement que nous souhaitons présenter :

Comment la confrontation aux données peut-elle constituer un levier d'acculturation à la démarche de recherche, les modalités d'analyse et les conditions d'interprétation des résultats ?

Pour explorer cette question, le collectif a élaboré un questionnaire destiné à recueillir les représentations des données, les pratiques effectives et les projections des participant·es. L'analyse de cet outil – y compris de ses limites (absence d'une question permettant d'identifier la thématique de travail des répondant·es, faible taux de réponses) – a constitué en elle-même une expérience formatrice. Travailler sur les réponses mais aussi sur les creux du questionnaire a conduit le collectif à prendre conscience de la labilité des données, de leur propension à échapper si leurs conditions de

recueil ne sont pas anticipées, et de la nécessité d'une réflexion partagée sur ce que l'on cherche à saisir.

Nous montrerons comment ce travail a fait apparaître que les acteur·ices ne partagent pas d'emblée la même compréhension de ce que sont les données, et comment chacun·e se découvre à la fois producteur·ice des données d'un·e autre (les élèves pour les enseignant·es, les enseignant·es pour les chercheuses) et objet possible des données lui-même. Ce déplacement de regard fait apparaître des strates de subjectivité, oblige à mettre à distance les indicateurs habituels de performance scolaire, et soulève des questions fondamentales : qui produit les données ? selon quelles modalités les recueillir ? par qui sont-elles susceptibles d'être utilisées ? peut-on s'accorder sur leur nature et leur signification ? C'est dans cette mise au travail collective – où les données deviennent à la fois un objet de recherche et un outil de formation – que se construit progressivement une posture de recherche partagée (Desgagné, 1997), indispensable à la précision des objets d'étude et à la rigueur des interprétations.

Bibliographie

Bento, M. (2020). Orientations méthodologiques et théoriques d'une recherche collaborative sur le travail documentaire de professeures d'anglais langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'ACEDLE*, 17(2). DOI : 10.4000/rdlc.7284

Debono, M. (2018). Corpus didactiques : enjeux du traitement des " traces " numériques dans l'enseignement distanciel (des langues). Dans I. Pierozak, et al., *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations*. (121-134). Lambert Lucas.

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

Garcia-Debanc, C. (2010). Les enjeux de la didactique du français comme discipline de recherche et de formation. *Pratiques*, 145-146, 22-25. DOI : 10.4000/pratiques.1490

Mots-Clés : méthodologie, données, production d'écrit, réflexivité



Schématiser la complexité du système climatique terrestre avec la Fresque du Climat en classe de 3eme

François Dessart^{*1,2,3}, Lise Pelletier^{*3,4}, Myriam Régent-Kloeckner^{1,2,3}

1 Sciences et Société ; Historicité, Education et Pratiques – Université Claude Bernard Lyon 1 – France

2 Institut national supérieur du professorat et de l'éducation - Académie de Lyon – Université Claude Bernard Lyon 1 – France

3 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

4 Collège des Allobroges 74 – Académie de Grenoble, Académie de Grenoble – France

* intervenant-e-s

Communication par poster sur les travaux conduits dans le

LéA-IFÉ Schématisation et narration du changement climatique (SchémaClim)

Notre poster présente une expérimentation mise en place dans le cadre du projet LéA SchémaClim qui s'intéresse à l'utilisation pédagogique de la Fresque du Climat (FDC) en classe de 3eme.

Notre objectif, dans cette recherche, est de mettre en évidence les leviers pédagogiques et didactiques pertinents pour appréhender le système climatique terrestre et surtout son bouleversement actuel. Pour cela, nous avons procédé à des recueils de données vidéos dans trois classes de 3eme en cours de SVT. Les enseignants ont proposé aux élèves de participer à une activité de construction d'une Fresque du Climat (1). Cette activité collaborative consiste en la construction d'un schéma (une fresque) en connectant, par des liens logiques, des cartes traitant du thème du réchauffement climatique.

Nous souhaitons montrer que cette activité de schématisation, si elle permet de prendre conscience de la complexité du système climatique, réserve un certain nombre de difficultés, qui vont au-delà de la dimension graphique de la tâche demandée. Les différentes caractéristiques des systèmes (flux, stocks, rétroaction, ...) sont d'après Meadows (2025) mieux appréhendées quand elles sont schématisées.

Nous formulons l'hypothèse que ces caractéristiques demeurent peu accessibles à certains élèves qui pourraient peiner à sortir des visions linéarisées des processus climatiques (Ruwet et Bouyer, 2024).

Les enjeux de mise en connexion des cartes supposent en effet de sortir d'une " pensée topographique " (répartition spatiale des cartes sur l'espace disponible, répondant principalement à des normes de communication par le schéma) pour aller vers la compréhension du rôle prépondérant des relations entre les cartes (" pensée topologique " : ce n'est pas la position des cartes sur l'espace qui est déterminante, mais la relation des cartes entre elles, et surtout, ce que cela produit de " signifiant " vis-à-vis du thème travaillé).

Un corpus vidéo de l'activité des 11 groupes d'élèves a été constitué, ainsi qu'une photo de chaque fresque produite. Les analyses qualitatives, encore en cours de travail, montrent déjà quelques résultats probants :

- La topographie de certaines fresques montre un recours à la pensée catégorielle, qui bloque l'exploration de la dimension systémique du réchauffement climatique
- La construction d'un maillage de flèches (" tout est lié ") traduit le dépassement de la linéarisation spontanée des élèves quand ils prennent en charge la causalité.
- Les interactions langagières, parfois très intenses pour certains groupes et qui mobilisent de nombreuses petites histoires, sont propices à un travail de la complexité et une prise de conscience de la dimension systémique du réchauffement climatique.

Sur la base de ces premiers résultats, une réflexion est en cours afin de mettre au jour des leviers didactiques pour comprendre comment guider les élèves dans un travail approfondi de la complexité. Il semble notamment que le concept de rétroaction, particulièrement absent dans la Fresque du Climat Junior utilisée, soit déterminant pour appréhender les solutions, seuls remparts à l'éco-anxiété et au défaitisme.

Bibliographie

De Bouver, E., Ruwet., C. (2024). " Vers une éducation au climat robuste et émanci-patrice : regards sur la Fresque du climat ". *Écotopie* · 2024. https://ecotopie.be/wp-content/uploads/2024/05/2024_P_Etude_FresqueClimat_FINAL_240605.pdf.

Meadows, D.H, Wright, D., Bouvier, M ., Dennis, L., Lhoste, B., Perrissin Fabert, B. (2025) *Pour une pensée systémique*. Rue de l'échiquier.

(1) <http://fresqueduclimat.org>

Mots-Clés : schématisation, narration, Fresque du climat, système, pensée systémique, pensée complexe, didactique des sciences



Schématiser pour comprendre le changement climatique avec le programme Carbone Scol'Ere en cycle 3

François Dessart^{*1,2,3}, Fabienne Malatier^{*3,4}

1 Sciences et Société ; Historicité, Education et Pratiques – Université Claude Bernard Lyon 1 – France

2 Institut national supérieur du professorat et de l'éducation - Académie de Lyon – Université Claude Bernard Lyon 1 – France

3 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

4 École élémentaire Simone Veil. Villars les Dombes. – Ministère de l'Éducation Nationale – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur la thématique de la journée du

LéA-IFÉ Schématisation et narration du changement climatique (SchémaClim)

Partant de l'hypothèse de travail que les activités de schématisation (Grize, 1998) poussent les élèves à mettre en œuvre des compétences narratives (Baroni, 2005) qui viennent interférer avec les compétences graphiques et de conceptualisation, nous souhaitons montrer que la réalisation d'affiches de synthèse permet aux élèves de cycle 3 d'intégrer davantage les concepts liés à la compréhension du changement climatique (IPCC, 2022) abordé lors des séances du programme Carbone Scol'ère de la Fédération Léo Lagrange.

Nous présentons ici une expérimentation menée dans le cadre du projet de LéA SchémaClim portant sur l'apprentissage, par des élèves de cycle 3 de concepts liés au changement climatique dans le cadre du programme Carbone Scol'ère. Ce programme est porté en France par la fédération Léo Lagrange depuis 2020. Il est organisé en 5 séances en classe, prises en charge par un animateur de la Fédération Léo Lagrange, sous forme d'activités pédagogiques sur les thématiques suivantes : les changements climatiques et moi, la consommation, les énergies et les transports, la gestion des déchets, les messages SaGES.

Dans un premier temps nous avons réalisé un premier recueil : individuellement, chaque élève a indiqué ses connaissances sur la thématique " Notre Terre se réchauffe " à l'aide des consignes suivantes : *Explique-nous pourquoi les scientifiques disent que la planète Terre se réchauffe. Selon toi, quelles sont les actions ou les choses qui réchauffent la planète Terre ? Les scientifiques disent que la planète Terre se réchauffe. Selon toi, pourquoi et pour qui est-ce un problème ? Qu'est-ce que tu proposes comme actions ou choses à faire pour éviter que la planète Terre continue de se réchauffer ?* Ce premier recueil nous permettra de mettre en évidence les préconceptions mobilisées par les élèves sur cette thématique.

Dans une deuxième phase de travail, décomposée en plusieurs sessions courtes, les élèves ont réalisé une affiche par groupes de 3 sur le thème " Notre Terre se réchauffe ". Cette affiche est complétée, modifiée, enrichie après chaque séance d'animation Carbone Scol'ère. Ce temps de retour sur leur travail nous permet d'effectuer différents recueils :

- Un recueil audio : cela nous permettra d'analyser les interactions langagières entre élèves afin de comprendre les raisons des choix de schématisation qu'ils auront faits.
- Un recueil photo est également fait sous forme de photo en time-lapse (scans de chaque affiche

toutes les deux minutes environ pendant que les élèves travaillent dessus) pour suivre l'évolution des affiches au fur et à mesure des échanges, de la réflexion des élèves et de leur activité de schématisation.

- Un scan de l'affiche est fait quand les élèves l'ont terminée.

Pour le troisième et dernier recueil, un temps sera proposé aux élèves pour qu'ils présentent leur affiche à l'oral. Une captation vidéo sera faite de cette présentation.

L'ensemble de ce corpus sera analysé en suivant une méthodologie semi-quantitative que nous sommes en train de construire.

Bibliographie

Baroni, R. (2005). Compétences des lecteurs et schèmes séquentiels. *Littérature*, 137(1). 111-26. <https://doi.org/10.3406/litt.2005.1887>.

Grize, J.-B. (1998). Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation, *Cahiers de praxématique*, 31, 115-25. <https://doi.org/10.4000/praxematique.1234>.

Shukla, P.-R., Skea, J., Reisinger, A., IPCC (éd). (2022). *Climate Change 2022 : Mitigation of Climate Change*. IPCC.

Mots-Clés : schématisation, narration, changement climatique, apprentissages, sciences, didactique des sciences



Thé ou café au micro lycée d'Amiens

Julie Guivarch^{*1,2}, Julie Maquet^{*1,2}, Annabelle Allouch^{2,3}

1 Réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE-ENS de Lyon – Institut Français de L'Éducation – France

2 Académie d'Amiens – Ministère de l'Éducation Nationale – France

3 Centre universitaire de recherches sur l'action publique et le politique. Epistémologie et Sciences sociales - UMR CNRS UPJV 7319 – Université de Picardie Jules Verne – France

* intervenant-e-s

Communication orale sur les travaux conduits dans le

LéA-IFÉ Collège, lycée et enseignant de l'alternatif (CLEA)

Dans le cadre de notre LéA intitulé CLEA : collège, lycée et enseignant de l'alternatif, plusieurs acteurs du monde éducatif et de la recherche se sont mobilisés autour de la question des SRE (Structure de Retour à l'École, appellation désormais utilisée dans l'éducation nationale) et du décrochage scolaire. Ainsi le CLEA, sous l'impulsion des équipes du Micro-lycée et Micro-collège d'Amiens, s'est engagé dans une recherche action reposant sur une enquête ethnographique. En effet, notre recherche vise à intégrer la démarche sociologique au cœur de notre problématique éducative. Le passage de la pédagogie à la sociologie permet pleinement de questionner les ressources et le fonctionnement des SRE.

La mise en œuvre de notre travail d'enquête passe par la co-construction d'une méthodologie permettant de répondre à la question suivante : Comment observer les corps des enseignants dans l'espace scolaire ?

Notre démarche scientifique : La co-construction d'une méthodologie d'enquête

L'objet de notre enquête porte sur l'élaboration d'un portrait sociologique de ces enseignants de l'alternatif (Leroy, 2022).

Les équipes pédagogiques des deux établissements (le micro-lycée d'Amiens et le micro-collège d'Amiens) et la chercheuse ont proposé une méthodologie de travail et de réflexion en émettant des hypothèses préliminaires, un lieu commun d'observation et une grille associée.

C'est sous le prisme de cette grille que l'ensemble des participants au CLEA tentent d'apporter des éléments de réponse aux hypothèses d'origine.

Le bureau au Micro-lycée : On parle de quoi ?

Après nous être essayé à l'observation dans plusieurs lieux de l'établissement (salle de classe, couloir), les enseignants ont retenu comme lieu d'observation un lieu spécifique, qualifié de " bureau " par l'équipe du micro-lycée. Cet espace a été repéré comme stratégique dans les pratiques professionnelles développées par les enseignants. Ce lieu n'est pas une salle des professeurs au sens institutionnel. Il est un espace spécifique, propre aux micro-structures et donne à voir les réseaux de sociabilité spécifiques. Nous en avons en partie fait le constat.

Comment observer ?

Annabelle Allouch, chercheuse de notre Léa, enseigne aux enseignants des techniques d'enquêtes, que chacun s'approprie au fur et à mesure des observations réalisées. Pour leur permettre d'intérioriser ces techniques sociologiques, Annabelle a certes utilisé des références traditionnelles (Beaud, 1997), mais également des notions artistiques et poétiques.

Les observations des enseignants donnent ensuite lieu à des échanges, des analyses co-construites à partir de questionnements et de nos étonnements respectifs.

Observer le corps des enseignants dans l'espace : Le café comme point d'ancrage

Un premier travail a été celui d'appréhender le corps comme fait social (Mauss, 1921 ; Mead, 1928), et d'ainsi mettre à distance le corps professionnel de nos collègues.

Lors des observations sont ainsi scrutés les déplacements de chacun (manière de se mouvoir, de se tenir ou non à distance des élèves et des collègues).

Le café, ou plutôt la cafetière, puis les tasses de café, apparaissent comme des éléments tangibles, des " objets activés " permettant la mise en relation des individus. Les observations ont donné lieu à des situations qui pourraient être vues comme saugrenues mais qui sont révélatrices des réseaux de sociabilité existantes, et inhérentes au fonctionnement des structures.

La dimension instrumentale du corps des enseignants fait l'objet de réflexivité. L'engagement des sens dans l'espace fait pleinement sens dans les pratiques professionnelles des enseignants.

Il est évident que tout ne peut être consigné dans ces précieux carnets, choisir c'est renoncer...

Bibliographie

Leroy, G. (2022), *Sociologie des pédagogies alternatives*, Repères, La découverte. Beaud, S.,

Weber, F. (1997), *Guide de l'Enquête de terrain*, Repères, La découverte.

Mauss, M. (1921), L'expression obligatoire des sentiments (rituels oraux funéraires australiens), *Journal de psychologie*, 18.

Mead, M. (1928), *Coming of age in the Samoa : A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*, *Perennial Classics*.

Mots-Clés : sociologie, enquête, professionnalité, intégration sociale, corps, sociabilité, espace



Liste des auteurs et autrices

Aldon, Gilles, 36	Gacem, Pascale, 16	Mosbahi, Christophe, 5
Allard, Cécile, 54	Ganne, Virgile, 10	Moussi, Dalila, 16
Allier, Marie-Laure, 63	Garçon, Manuel, 65	Mrozinski, Tatiana, 48
Allouch, Annabelle, 81	Gardes, Marie-Line, 36	Munier, Valérie, 56
Antoine, Camille, 56	Gex, William, 28	Müller, Christophe, 40
Asloum, Nina, 12	Gort, Stéphane, 26	
Athias, Francine, 20	Guieu, Cyrille, 65	Nicolas, Corine, 32
	Guivarch, Julie, 81	Nigon, Cécile, 30
Baste-Catayee, Elisabeth, 65	Géraldine, Cavallo, 64	
Beaufils, Bernard, 28		Offredi, Jade, 36
Becot, Audrey, 73	Hamdani, Soria, 61	
Belhadjin, Anissa, 69	Hebert, Cécile, 28	Pelletier, Liliane, 59
Bentahila, Yasmine, 56	Hervé, Nicolas, 28	Pelletier, Lise, 77
Bernad, Karine, 22		Perrin, Dominique, 30
Berterreix, Cécile, 14	Idrissi-Serhrouchni, Abdallah, 73	Poirrier, Sophie, 22
Bertrand, Nathalie, 63	Isambert, Aurore, 34	Posin, Adeline, 73
Bezard, Valérie, 24		Promonet, Aurore, 40
Bohn, Christopher, 40	Jalabert, Cécile, 56	Pujol, Cyli, 75
Bongrand, Philippe, 24	Jambois, Nicolas, 44	
Bonneton, François, 48	Justo, Delphine, 56	Quinton, Florence, 54
Bretonnière, Lucile, 69		
Brunel, Magali, 38	Kientz, Maxime, 73	Ratel, Anne-Elise, 73
	Kitten, Sabine, 32	Reich, Elise, 73
Cabrisseau, Peggy, 65		Renaud, Juliette, 18
Cadou, Marie, 28	Labeledays, Laetitia, 14	Robert, Nicolas, 32
Caillaux, Irène, 73	Labonne, Veronique, 65	Robo, Eleda, 65
Camus, Véronique, 26	Lange, Jean-Marc, 10	Rollinde, Emmanuel, 61
Cancian, Nadia, 28	Laureyns, Christelle, 71	Roman, Xavière, 18
Cappellini, Marco, 30	Le Guennec, Gurvan, 44	Ruiz, Alice, 38
Carpy, Sophie, 32	Le Lann, Lydie, 52	Régent-Kloeckner, Myriam, 77
Caruge, Audrey, 65	Le Paven-Jarno, Maël, 44	
Castagnet-Caignec, Sonia, 69	Lemoine Bresson, Véronique, 34	Salihagic, Medina, 73
Cavallo, Géraldine, 61	Leroux, Agnès, 50	Sartre, Isabelle, 28
Cerdagne, Florence, 38	Lescouarch, Laurent, 26	Schultis, Anouchka, 63
Chazeaud, Anne, 69	Lipp, Amélie, 28	Schultz, Anne, 73
Chesnais, Aurélie, 65	Longhi, Blandine, 8	Serra-Tosio, Cléo, 20
Coco, Livia, 52	Luis, Fabrice, 44	Serres, Guillaume, 18
Cristian, Alina, 42		Soave, Sylvie, 28
Cusset, Christophe, 71	Malatier, Fabienne, 79	Somano, Léna, 48
	Malecot, Léa, 42	Souquet, Catherine, 28
Dareau, Stéphanie, 69	Mamède, Maíra, 54	
Delbeck, Lydéric, 28	Manneville, Julian, 40	Tagliaferri, Camille, 69
Derouet, Charlotte, 73	Manoïlov, Pascale, 50	Tondeur, Claire, 42
Dessart, François, 77,79	Manzoni, Léa, 73	Tuffery-Rochdi, Chantal, 65
Di Caro, Ingrid, 42	Maquet, Julie, 81	
Di Francia, Miriam, 36	Martinotti, Angélique, 20	Ulma, Dominique, 75
Dias-Chiaruttini, Ana, 16	Mary, Latisha, 4	
Doukhan, Camille, 73	Mathé, Anne-Cécile, 67	Venaille, Caroline, 46
Doyhenard, Julie, 28	Mauranne, Noëlie, 12	Victorin, Christian, 65
Dupont, Marie-Cyrille, 65	Maurizio, Ali, 5	Vidal, Michel, 28
Duprat, Caroline, 67	Mayer, Anne, 73	Viktorovitch, Fabienne, 8
Dutreuil, Pierre, 48	Meffre, Catherine, 71	
	Meyer, Nadine, 73	Wacker, Michèle, 73
Edane, Virginie, 56	Michel, Gwénaëlle, 46	Wietratchny, Eva, 8
	Michun, Corinne, 56	
Fabre, Marion, 59	Modeste, Simon, 56	Zwang, Aurélie, 42
Foliot, Céline, 38	Montrobert, Estelle, 8	
	Morin, Olivier, 48	

