

Colloque
**Les pratiques enseignantes à l'épreuve des contextes :
Apprentissage, professionnalisation, adaptation**
Orléans – 28 juin 2019

Organisé par l'EA7493
Équipe de Recherche sur les Contextes et Acteurs de l'éducation

PROGRAMME



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours

SOMMAIRE

Programme.....	5
Argumentaire du colloque.....	7
Comités.....	9
Liste des ateliers	29
Index des communicant.e.s	35
Informations pratiques.....	36

PROGRAMME

9h. Accueil

10h Ouverture du colloque

Yann Mercier-Brunel, Université d'Orléans, Vice-président Formation et Vie Universitaire

Philippe Bourdier, Université d'Orléans, Administrateur provisoire de l'ESPE CVL

Sandra Jhean-Larose, directrice de l'EA7493 ERCAE

Sébastien Pesce, directeur-adjoint de l'EA7493 ERCAE

10h30. Conférence d'ouverture

Difficile de changer l'école : des conceptions de la recherche en tension

Evelyne Charlier - Université de Namur, Belgique

11h30. Table ronde. Perspectives internationales

Former aux métiers de la relation dans un contexte néolibéral

Cinira Magali Fortuna - Université de São Paulo, Brésil

Scolarisation, éducation et travail des enfants en Afrique/au Sénégal : une contextualisation nécessaire

Nathalie Mondain - Université d'Ottawa, Ontario, Canada

12h30. Repas

14h. Ateliers en parallèle

16h45. Clôture du colloque

ARGUMENTAIRE DU COLLOQUE

Les pratiques éducatives et pédagogiques mises en œuvre sur les terrains scolaires français doivent faire avec une tension permanente, dont les termes sont régulièrement renégociés, entre visée universaliste d'une part, adaptation à la spécificité des contextes locaux d'autre part (1). La « lente marche de la décentralisation » concerne ainsi l'éducation, autant que d'autres secteurs de l'action publique, et tend à remettre progressivement en cause l'idéal de « l'école unique française » (2), à mesure que se déploie un modèle post-bureaucratique remplaçant des stratégies traditionnelles de gestion hiérarchique par des logiques de régulation procédurale pensées pour encadrer des modes de gestion locale de l'action éducative (3). Les politiques d'éducation prioritaire, plus récemment celles relatives à l'éducation partagée, sous la forme des contrats et projets éducatifs locaux, puis des projets éducatifs de territoire (4), sont caractéristiques de ce « glissement progressif d'un État-Nation, maître d'œuvre et maître d'ouvrage de l'acte éducatif vers une réappropriation locale de l'éducation » (5).

Une telle « réappropriation locale », quand elle est effectivement envisagée (elle est en effet très régulièrement remise en cause), invite à penser les pratiques enseignantes comme ajustées à des contextes spécifiques, cependant selon des modalités qui peuvent être très variables : adaptation plus ou moins marginale d'une pratique générique ; sélection, selon une logique d'individualisation, d'une ou de pratiques spécifiques parmi un répertoire de « bonnes pratiques » qui reste pré-établi ; plus radicalement, conception de l'acte éducatif comme réponse toujours située, pertinente ici et maintenant, à une problématique unique, à des questions posées par un terrain particulier.

La manière dont est pensée l'articulation entre pratiques enseignantes et contextes d'exercice interroge le statut de la recherche, la fonction sociale des chercheurs, la manière dont eux-mêmes ou leurs travaux influent sur la pratique enseignante. S'agit-il simplement pour les chercheurs de rendre disponibles et de vulgariser des résultats de recherche ? Accompagnent-ils les professionnels, en s'appuyant sur une expertise méthodologique, dans la recherche de solutions situées, prenant en compte la spécificité des contextes ? Jouent-ils le jeu d'un modèle applicationniste, dans lequel la recherche détermine les bonnes pratiques (par exemple selon un idéal d'évidence-based research) dont les professionnels sont appelés à devenir les simples opérateurs ? L'intervention du chercheur peut-elle, doit-elle s'appuyer sur des modèles mixtes, articulant, selon les enjeux locaux, ces diverses approches ?

Finalement la formation, initiale et continue, des enseignants n'échappe pas à cette tension. La place centrale accordée à la recherche, depuis quelques années, dans la formation initiale des enseignants, peut être perçue comme visant la formation de praticiens réflexifs, capables de produire localement des réponses éducatives et pédagogiques adaptées à leurs contextes d'exercice. Mais les modalités concrètes de la « formation à et par la recherche » peuvent soutenir des démarches descendantes, visant l'appropriation par les étudiants de résultats de recherche qui feront potentiellement autorité. De la même manière, quel rôle peuvent jouer les dispositifs réflexifs dans ce débat : constituent-ils un détour habile qui validera finalement une doxa (en l'occurrence une manière de faire et de penser qui ignore les contextes particuliers et leurs enjeux) ? Visent-ils au contraire à remettre en cause des habitudes de pensée, pour construire des cadres de références, des types de rapport à la question éducative, des conceptions du métier, de l'élève, de l'acte éducatif fondés sur le caractère singulier des expériences de terrain, et soutenant potentiellement une créativité pédagogique, une capacité à penser des réponses toujours nouvelles dans des contextes en mutation permanente ? Ou bien, là encore, comment ces dispositifs se situent-ils dans une continuité allant de l'un à l'autre de ces extrêmes ?

(1) Dominique Schnapper, « L'universel républicain revisité », *VEI Diversité*, 2000, n°121, pp. 10-22.

(2) Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives/ La France fait-elle les bons choix ?* Paris, PUF, 2007, p. 89.

(3) Agnès van Zanten, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, QSJ, 2004, p. 82.

(4) Benard Bier (éd.), *Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux (Cahiers de l'action n°7)*, Marly-le-Roi, INJEP, 2008 ; Jehanne de Grasset, « Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? », *Éducation et Socialisation*, 2015, n° 38, en ligne : <https://journals.openedition.org/edso/1245>.

(5) Philippe Maubant & Claude Leclerc, « À la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu », in G. Pithon, C. Asdith & S. J. Larivée (éds.), *Construire une communauté éducative : un partenariat famille-école-association* (pp. 23-36), Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2008, p. 265.

COMITÉS

Comité scientifique

Enéas Arras Neito, éducation et formation professionnelle, Institut fédéral d'éducation, Ceará (Brésil)

Walter Badier, histoire, université d'Orléans / ERCAE

Philippe Bourdier, sciences de l'éducation, université d'Orléans / ERCAE

Evelyne Bois, biologie des populations et écologie et sciences de l'éducation, université d'Orléans / ERCAE

Laure Candy, sciences de l'éducation, université d'Orléans / ERCAE

Nathalie Carminatti, STAPS, université d'Orléans / ERCAE

Muriel Feinard-Duranceau, biologie des populations et écologie et sciences de l'éducation, université d'Orléans / ERCAE

Cinira Magali Fortuna, sciences infirmières, Université de São Paulo (SP, Brésil)

Véronique Francis, sciences de l'éducation, université d'Orléans / ERCAE

Frédéric Glomeron, sciences de l'éducation, université d'Orléans / ERCAE

Cécile Goï, sciences de l'éducation, Université de Tours

Sandra Jhean-Larose, psychologie, université d'Orléans / ERCAE

Arnaud Lacaille, STAPS, université d'Orléans / ERCAE

Nathalie Mondain, anthropologie, Université d'Ottawa (ON, Canada)

Valérie Morales, STAPS, université d'Orléans / ERCAE

Magali Noyer-Martin, psychologie, université d'Orléans / ERCAE

Alin Olteanu, philosophie et sémiotique de l'éducation, Université de Tartu (Estonie)

Véronique Pardieu, psychologie, université d'Orléans / ERCAE

Karine Paret, sciences de l'éducation, université d'Orléans / ERCAE

Sébastien Pesce, sciences de l'éducation, université d'Orléans / ERCAE

Bruno Robbes, sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise

Roberta Romagnoli, psychologie de la famille, PUC-Minas (MG, Brésil)

Sonia Tesson-Martreau, langue et littérature française, université d'Orléans / ERCAE

Vincent Voisin, sciences de l'éducation, université d'Orléans / ERCAE

Comité d'organisation

Équipe de recherche sur les contextes et acteurs de l'éducation (EA7493)

RÉSUMÉS DES COMMUNICATIONS

(COM 1) Formation initiale des enseignants du primaire et réduction des inégalités : quelle prise en compte des dimensions contextuelles et sociales de la situation scolaire dans les contenus de formation ?

Claire Benveniste, Université Paris 8 – Laboratoire CIRCEFT-Escol, cl.benveniste@gmail.com

ATELIER 3 - FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Notre communication s'appuie sur les travaux de recherche qui analysent les difficultés d'apprentissage des élèves de milieux populaires et les difficultés professionnelles des enseignants à les prendre en charge, en confrontant les exigences – souvent implicites – des manières contemporaines de faire la classe et les dispositions socio-cognitives et socio-langagières de ces élèves (Bautier & Goigoux, 2004 ; Durler, 2014 ; Lahire, 1993). Nous nous demandons si les enseignants sont en mesure de contextualiser socialement les difficultés de leurs élèves ou de situer socialement leurs propres pratiques, compte tenu des savoirs transmis en formation initiale sur les processus d'enseignement-apprentissage. Nous avons recueilli les descriptifs, les supports de cours et les notes des étudiants dans des enseignements de didactique disciplinaire et des enseignements de « contexte d'exercice du métier » portant sur le développement de l'enfant et sur les mécanismes d'apprentissage en M1 et en M2 MEEF premier degré dans deux ÉSPÉ choisies pour la composition sociale du public scolaire de l'académie.

Les références bibliographiques et les textes de savoirs identifiés dans ces documents ont été analysés en référence à l'état des champs de savoirs universitaires, notamment en didactique et en psychologie, en distinguant des approches qui prennent plus ou moins en compte le contexte considéré comme un ancrage social (Bautier, 2010 ; Rochex, 2017).

Nous montrons que ces contenus de formation ne favorisent pas la déconstruction, voire renforcent des explications naturalisantes ou individualisantes de l'échec scolaire qui invisibilisent le contexte social d'exercice du métier et ne permettent pas vraiment aux enseignants d'agir sur les mécanismes de construction des inégalités sociales d'apprentissage.

Bautier, É. (2010). Recherche et différenciations socio-scolaires. Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, 145-146, 17-21.

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

Durler H. (2014). Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions. *Recherches en éducation*, 20, 76-86.

Lahire B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. *Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Rochex, J.-Y. (2017). L'œuvre de Vygotski : une pensée dialectique au service d'une psychologie ouverte au dialogue avec les autres sciences sociales. *La Pensée*, 391.

Mots-clés : formation des enseignants ; inégalités sociales d'apprentissage ; curricula de formation ; pratiques d'enseignement ; enseignement-apprentissage

(COM 2) Variations du curriculum réel, contextes sociaux des établissements et inégalités

Marion van Brederode, ESPE Créteil, CIRCEFT-ESCOL EA4384, marionvbd@gmail.com

Claire Benveniste, Université Paris 8 – Laboratoire CIRCEFT-Escol, cl.benveniste@gmail.com

ATELIER 5 - COMMUNICATIONS LIBRES - DIDACTIQUES

La scolarité obligatoire unique, mise en œuvre en France avec la réforme Haby et réaffirmée avec le socle commun, a pour conséquence que la variation des publics scolaires influe peu sur le curriculum formel. En revanche, le curriculum réel subit des modifications selon la position sociale dont sont crédités les établissements et/ou les classes dans lesquels les élèves sont inscrits (Anyon, 1997 ; Baluteau, 2014 ; van Zanten, 2001).

Notre communication s'intéresse aux variations de ce curriculum qui peuvent conduire les élèves à développer des capacités de problématisation inégales dans deux disciplines, les SVT et le français, car réussir à l'école aujourd'hui suppose de savoir problématiser à partir d'un cadre disciplinaire (Fabre, 2016), au sens de savoir questionner, et non seulement répondre à des questions. Or, cette capacité se construit par une socialisation répétée à des activités de problématisation supportées nécessairement par des objets de savoirs spécifiques. Les occasions pour les

élèves d'apprendre à problématiser ont été étudiées au travers des traces qu'elles laissent dans les cahiers d'élèves scolarisés en 6ème dans 43 collèges socialement contrastés, nous donnant ainsi accès à des phénomènes de cumul et de récurrence. Les contenus des cahiers ont été découpés en unités d'analyses, correspondant à la variété des activités menées en classe, dans lesquelles nous avons évalué les possibilités d'apprendre à problématiser qu'elles proposaient. La comparaison, en fonction des contextes des établissements, du poids et de la fréquence de ces éléments, met au jour des processus de différenciation « active » (Rochex & Crinon, 2011) que nous détaillons.

Ces résultats peuvent être utilisés pour penser des formations sur les adaptations des pratiques enseignantes en contexte mais, dans le même temps, ils doivent interroger les conditions d'une formation qui conduit les enseignants à mettre en œuvre, à leur insu, des pratiques différenciées.

Anyon, J. (1997). L'origine sociale des élèves et le programme caché des activités scolaires. In J.-C. Forquin, Les sociologues de l'éducation américains et britanniques (p. 225-253), Bruxelles: De Boeck Université.

Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? Revue française de pédagogie, (188), 51-62.

Fabre, M. (2016). Le sens du problème : problématiser à l'école. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue (1. éd. Quadrige). Paris : Presses Universitaires de France.

Mots-clés : problématisation ; différenciation ; pratiques enseignantes ; collège.

(COM 3) Recherche Avec et pratiques d'enseignement : le cas du projet naissance

Cinira Magali Fortuna, Université de São Paulo, Brésil, fortuna@eerp.usp.br

Simone Silva Santana, Université de São Paulo, Brésil, simone_ssilva1@usp.br

Gilles Monceau, Université de Cergy Pontoise, France, gilles.monceau@orange.fr

Marguerite Soulière, Université d'Ottawa, Canada, marguerite.souliere@uottawa.ca

Anne Pilotti, Hôpital Robert Debré, anne041@yahoo.fr

Nathalie Mondain, Université d'Ottawa, Canada, nathalie.mondain@uottawa.ca

Maria José Bistafa Pereira, Université de São Paulo, Brésil, zezebis@gmail.com

ATELIER 4 - EFFETS ET MODALITÉS DE LA RECHERCHE

Nous présentons les effets, sur notre pratique d'enseignant.e.s universitaires de la mise en œuvre d'une recherche interdisciplinaire (santé, éducation et travail social) et internationale (Brésil, France et Canada) sur le processus de naissance. La naissance constitue un phénomène déterminé par des processus historiques, culturels, économiques et sociaux. Le groupe de recherche, qui appartient au réseau « Recherche Avec », vise à contribuer à une recherche qui considère les nouvelles réalités humaines et sociales, en mutation permanente, complexes et diversifiées. Les chercheurs ont eux-mêmes des pratiques d'enseignement, soit comme enseignant.e.s universitaires (dans les disciplines du travail social, de l'éducation et de la santé) soit comme enseignants au sein de services de santé. La recherche, menée « avec » les professionnels des maternités et les parents, nous a montré qu'entraient en jeu, pour tous les acteurs, des processus éducatifs.

La recherche s'est appuyée sur trois réunions d'échange menées avec 4 groupes, dans 4 pays. Des temps de restitution, aux participants, ont été organisés durant la recherche elle-même. Ces temps de restitution ont été l'occasion aux chercheurs, professionnels et usagers de mener une analyse de leurs pratiques et/ou de leur vécu. Parallèlement, le fait que la recherche soit menée par une équipe pluridisciplinaire (santé collective, démographie, anthropologie, masseur-kinésithérapeute, chercheurs en sciences de l'éducation) a eu des effets sur la manière de construire le dispositif de recherche et de l'analyser en cours d'action. Ce travail de conception et d'analyse a été mené au fil d'une série de réunions en présentiel et en distanciel, qui a soutenu la dynamique d'apprentissage qu'a vécue l'équipe de recherche.

Ce processus d'apprentissage, déterminé par ce contexte pluriprofessionnel et pluridisciplinaire, a permis de dénaturaliser notre regard sur certains aspects du processus de naissance. À titre d'exemple, le Brésil est reconnu comme le champion international de la césarienne ; c'est également un pays qui, du fait de la forte présence des religions, interdit l'avortement.

Mots-clés : naissance ; recherche participative ; santé ; éducation.

(COM 4) Pour des pédagogies de la relation, s'appuyer sur les contextes ouverts – exemples de pratiques et de gestes professionnels en contexte pluriculturel

Sébastien Baeta, EA7505 Éducation Éthique, Santé, université de Tours, sebastien.baeta@gmail.com

ATELIER 1- FORMATION DES ADULTES ET FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL

Nous souhaitons contribuer au questionnement sur les contextes au travers de la perspective de l'autoformation dans son courant expérientiel. A partir de ce point de vue anthropologique de la formation, nous considérerons deux contextes différents, à la

suite d'une recherche doctorale qui a porté sur l'agir enseignant et certains aspects de son développement.

Le premier concernera une expérience d'enseignant en écoles françaises à l'étranger, ses effets de décollement et de mise en questionnement des gestes de métier (Jorro, 2002) et des capacités d'accueil de l'altérité au sein des dispositifs scolaires (Goï, 2015).

Le second s'intéressera à un contexte de formation linguistique d'adultes allophones en France. Dans ce second cas, marqué par une importante pluralité culturelle, nous verrons comment certains enseignants réussissent au travers de pratiques diverses à faire du commun à partir d'un tissage de sens et à soutenir l'engagement des étudiants. Une andragogie relationnelle semble se traduire par une posture d'accompagnement (Paul, 2004), et s'appuyer sur une éthique de l'hospitalité et des capacités à mobiliser des ressources personnelles issues d'expériences accumulées. Cet ensemble que nous nommons l'être-en-métier et qui dénote une intelligence de l'agir (Galvani, 2016), semble se forger principalement au travers des transactions réalisées lors de l'entrée dans le métier (Gesson, 2015) en lien avec l'entrée dans la vie d'adulte. En cela, cette notion liée au développement professionnel, peut éclairer, semble-t-il, les modalités de formation initiale des enseignants. Entre modèle applicationniste et celui de l'appropriation (Castellotti, 2017), la question de l'adaptation à un contexte semble bien relever d'un certain rapport à soi, aux autres et à l'environnement, lequel est aujourd'hui l'objet de changements rapides et d'enjeux vitaux.

Mots-clés : dimension expérientielle ; agir enseignant ; entrée dans le métier ; posture d'accompagnement.

(COM 5) Le GPS, un dispositif de formation et de recherche à l'épreuve du terrain : l'exemple du LÉA Limay

Maryse Lopez, ESPE de l'académie de Versailles
maryse.lopez@u-cergy.fr

Nathalie Oria, ESPE de l'académie de Versailles
nathalie.oria@u-cergy.fr

ATELIER 3 - FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Depuis 2018 un dispositif de formation initié en formation initiale des professeurs stagiaires des voies technologique et professionnelle se déploie dans le cadre d'un LÉA (lycée professionnel- Limay). Ce dispositif intitulé GPS (Gérer professionnellement les situations) vise à développer la posture de l'enseignant réflexif grâce à la confrontation des points de vue et à l'identification des enjeux pratiques, professionnels et sociaux des situations vécues comme problématiques. Il repose sur une modalité d'écriture collaborative qui se fait selon un protocole précis en 7 points : le récit de la situation choisie par le groupe, l'analyse des problèmes posés par celle-ci, la recherche des textes réglementaires, la discussion

des pistes de résolution, le recueil de points de vue de collègues, la confrontation à des textes de recherche et l'exposé d'une prise de parti finale.

Mis à la disposition d'une équipe de professeurs titulaires expérimentés enseignant dans les filières professionnelles du lycée polyvalent de Limay (bassin de Mantes-la-Jolie) il convoque les mêmes modalités qu'en formation initiale. Toutefois son inscription dans un contexte ayant ses spécificités géographiques, économiques et sociologiques et la durée de cette action (2018-2021) nous conduisent à poser la question suivante : Comment un dispositif de formation comme le GPS favorise-t-il une prise en compte du contexte local tout en étant interrogé par ce même contexte ?

Pour y répondre nous montrerons comment dans le contexte de l'établissement le GPS permet :

-D'aborder les questions pédagogiques et didactiques sous un angle différent de celui adopté en formation initiale ;

-D'interroger la posture des formateurs-chercheurs impliqués dans le LÉA ;

-D'analyser les obstacles et les leviers pour atteindre les objectifs susceptibles de développer l'établissement apprenant D'interroger les effets du LÉA sur l'évolution du dispositif.

Mots-clés : LÉA ; dispositif ; lycée professionnel.

(COM 6) L'identité professionnelle des enseignants à l'épreuve des outils numériques

Pascale Catoire, EA7493 ERCAE
pascale.catoire@univ-orleans.fr

ATELIER 2 - QUESTIONS DIDACTIQUES ET CONTENUS DE SAVOIRS

Dans un monde en mutation, la complexité de la situation d'apprentissage est accentuée par la pression sociale que les enseignants subissent pour innover, en particulier par l'usage de technologies éducatives (Depover, 2009), dont ils entendent dire qu'elles permettraient d'améliorer l'apprentissage. Ces incitations à l'innovation peuvent entraîner des tensions pour certains enseignants qui ont le sentiment de subir des politiques éducatives peu cohérentes entre elles et avec leur expérience de terrain, ce qui reste une des causes majeures de résistance (Duclos, 2015).

Mais ces tensions peuvent aussi apporter une dynamique nouvelle, en permettant aux enseignants de remodeler leur identité professionnelle. En effet, l'individu a la capacité de changer, de transformer les contraintes en ressources, "le reçu en conçu, le subi en assumé" (Pastré, 2011). Pour qu'une genèse identitaire ait lieu et remodèle cette identité, l'enseignant doit s'engager dans une dynamique de déstructuration et restructuration qui passe par des transactions (Dubar, 2015). Les enseignants ont ainsi des schèmes d'action, et "concepts en acte" sur lesquels ils peu-

vent s'appuyer pour innover (Goigoux & Vergnaud, 2005).

Notre présentation s'appuiera sur un retour d'expérience menée dans le cadre d'une thèse de doctorat, dans laquelle il s'agissait d'étudier les effets de l'introduction d'un outil numérique, le baladeur vidéo, dans deux classes d'anglais de lycée général. A travers les discours recueillis lors d'entretiens, nous y verrons comment les deux professeures se sont retrouvées confrontées aux changements induits par l'usage de l'outil numérique en question, quels schèmes d'action ont pu être observés permettant de mieux connaître leur identité professionnelle, comment elles ont pu négocier des transactions et ainsi redéfinir leur identité professionnelle.

Mots-clés : numérique ; identité professionnelle ; genèse identitaire.

(COM 7) L'entrée des « professionnels métiers » dans les fonctions d'enseignants/formateurs de l'alternance : approche biographique des processus de professionnalisation

Hervé Breton, EES - EA7505, Université de Tours,

France, herve.breton@univ-tours.fr

Sandrine Cesvre, EES EA7505, Université de Tours,

France

ATELIER 1- FORMATION DES ADULTES ET FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL

Les équipes pédagogiques des Centres de Formation des Apprentis sont composées d'enseignants dits « de matières générales » et de « professionnels métiers ». Tandis que les premiers ont pour mission d'enseigner des contenus disciplinaires, les seconds accompagnent les dynamiques d'acquisition de compétences associées à l'exercice d'un métier.

Cette communication présente les résultats d'une recherche-action-formation conduite au Campus des Métiers et de l'Artisanat de Joué-lès-Tours durant trois années (de 2015 à 2018). L'un de ses axes a permis l'examen des processus de professionnalisation des formateurs de la filière professionnelle lors des premières années de leur entrée dans le métier d'enseignant. Ces processus sont appréhendés dans le cadre de récits de vie, dont l'empan couvre la période qui précède l'arrivée au Campus, puis s'étend jusqu'au cinq années qui suivent. Par cette approche, les processus de professionnalisation sont étudiés selon une perspective temporelle, à partir, notamment, des dynamiques de transformation de l'identité professionnelle, des sentiments d'appartenance et de la reconfiguration des règles de métiers.

Clot, Y. (2017). La fonction psychologique du travail. Paris, PUF.

Liu, M. (2007). Fondements et pratiques de la recherche-action. Paris : L'harmattan

Pineau, G. ; Courtois, B. (dir.). 1991. La formation expérientielle des adultes. Paris : La Documentation française.

Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.

Mots-clés : alternance ; biographique ; professionnalisation ; règles de métiers.

(COM 8) Former à enseigner une question sociale-vive. La Shoah à l'épreuve du langage iconotextuel

Christophe Meunier, ESPE CVL, Équipe InTRu, Université de Tours, christophe.meunier@univ-orleans.fr

Sylvie Dardaillon, ESPE Centre Val de Loire EA7493 ERCAé

ATELIER 5 - COMMUNICATIONS LIBRES - DIDACTIQUES

Une récente enquête de l'Ifop livrait un constat inquiétant : 1 Français de 18-24 ans sur 4 déclarait jamais avoir entendu parler de la Shoah. L'enseignement de cette question figure au programme de l'école élémentaire depuis 2002 et a été réaffirmé par les programmes de 2008 et de 2015. Cependant, si le génocide fut l'objet de plusieurs mémoires d'étudiants en MEEF 1er degré depuis 2008, force est de constater que leur nombre diminue fortement depuis quelques années. Pourtant, à la fin des années 1990, Yves Chevillard, prônait un enseignement qui graviterait autour de questions socialement vives permettant la transdisciplinarité et donnant du sens à la chose enseignée. Une question socialement vive (QSV) est une question qui interpelle les pratiques des acteurs scolaires, qui est considérée par la société comme un enjeu important, qui fait l'objet d'un traitement médiatique, de débats et de controverses. L'enseignement de l'extermination des juifs et des tziganes fait partie de ces QSV. Comme toutes les QSV, celle-ci semble effrayer les étudiants et les futurs enseignants. Ce contexte tendu ne peut qu'éveiller notre conscience de formateurs. Comment donner des clés à de futurs enseignants du primaire pour enseigner la Shoah ? Comment leur montrer que l'enseignement d'une QSV peut donner du sens aux compétences enseignées ?

Cette communication s'appuiera sur une formation d'enseignants du Premier degré, dans le cadre d'une UE consacrée aux parcours pluridisciplinaires. La formation de 12 heures, animée par une enseignante de français et un enseignant d'histoire-géographie, avait pour but de montrer comment le langage iconotextuel pouvait rendre compte de l'indicible. Dans cette communication, nous exposerons le processus de la formation au cours duquel les stagiaires ont découvert et lu des albums pour enfants parlant de la Shoah, ont pu débattre sur la réception d'un recueil de poèmes et ont fini par mettre en images et en pages certains de ces poèmes dans le but de réaliser un album iconotextuel. Puis nous analyserons les productions réalisées par les stagiaires. Enfin, nous

montrons que cette pratique d'enseignement s'inscrit dans ce que Sensevy et Mercier ont décidé de nommer la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD).

Mots-clés : Didactique ; QSV ; Shoah ; iconotexte ; album pour enfants.

(COM 9) Une professionnalité à l'épreuve du contexte

Philippe Bernier, epoche69@gmail.fr

ATELIER 4 – EFFETS ET MODALITÉS DE LA RECHERCHE

L'exercice de l'enseignement amène parfois les personnels à être confrontés à des contextes violents : violence verbale, d'attitude et/ou physique. Bien que cette problématique fasse règlementairement l'objet d'un module durant la formation des enseignants (par ex : « la conduite de classe et la prévention des violences scolaires »), son contenu ainsi que sa mise en œuvre méritent d'être questionnés par la recherche. En effet, le contexte professionnel se voit transposé dans d'autres contextes, qu'ils soient médiatique ou politique, et ce processus de décontextualisation/recontextualisation opère souvent hors de la garantie d'une certaine rigueur scientifique.

Notre propos concerne la comparaison entre le dispositif institutionnel de formation, le discours enseignant et le corpus spécialisé.

Nous avons donc dans un premier temps analysé les maquettes de formation initiale en IUFM (mais aussi en formation continue en circonscription) situés dans des contextes académiques signalés pour la violence afin d'établir une typologie des formations proposées (durée, modalités, animateur etc.). En contre-point nous avons également prêté attention aux dispositifs proposés dans des académies peu touchées.

Nous avons également recueillis par entretiens semi-dirigés le discours enseignant (avec un échantillon représentatif de différents lieux d'exercices, statuts, ancienneté et genre) ce qui a mis en évidence à la fois la conscience de ces personnels de manques dans leur formation mais aussi les remédiations personnelles qu'ils ont mis en œuvre pour compenser ces manques institutionnels.

La confrontation entre ces discours, institutionnels et enseignant, et le corpus spécialisé fait finalement apparaître ce que nous désignons comme des « lacunes anthropologiques ». Ces lacunes concernent pour exemple la pédagogie, la violence, la dynamique des groupes, la gestion des émotions ou le corps. Il apparaît que ces thèmes s'ils sont abordés en formation ne le sont pas sous la modalité d'une « formation par l'expérience » mais généralement comme une « information » des personnels.

Or, nous avancerons que ces savoirs, « décontextualisés » des terrains d'exercices, n'amènent pas à la construction d'une professionnalité avertie, c'est à

dire d'une professionnalité à même de s'adapter à différents contextes.

(COM 10) Les pratiques éducatives entre contrainte et créativité

Catherine de Luca Bernier, E.D. 450 « Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie », EA 3522 CRPMS, Paris VII-Denis-Diderot, delucabernier2@wanadoo.fr

ATELIER 6 - COMMUNICATIONS LIBRES - FORMATION ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Les pratiques éducatives se trouvent être l'enjeu de débats publics concernant la réussite scolaire, de fait, les processus d'apprentissage. Au-delà des injonctions ministérielles et de la spécificité des contextes d'exercice, la possibilité d'élaboration des pratiques professionnelles conditionne l'acte éducatif et requiert des compétences tout à la fois singulières et communicables : capacités à observer et à interpréter, à susciter le désir de l'élève, à proposer et à mettre en œuvre, à évaluer. Or, la complexité de cet acte fatalement pris dans un contexte singulier rend nécessaire une pratique réflexive, elle-même dépendante d'un contexte professionnel contenant, d'une liberté d'action et de parole, permettant une mise en mots des difficultés liées à l'exercice du métier d'enseignant.

Cette mise en mots, formulation des « maux » liés à l'exercice du métier, requiert une approche multiple, singulière et institutionnelle, révélant l'écart entre travail prescrit (contrainte) et travail réel (créativité). Cet écart constitue alors le témoin et le soubassement sur lesquels prendre appui afin de pouvoir dialectiser les retours d'expérience avec les résultats de recherche.

Notre parcours professionnel et de formation nous a, au fil des difficultés rencontrées, amenée à mettre à l'épreuve des concepts et des méthodes dont la pertinence relevait de leur caractère opératoire, répondant à un questionnement, une recherche aussi bien personnelle que collective.

Ainsi, l'exercice au sein du collège ASH de l'ESPE de Paris et l'ingénierie de plusieurs D.U. à Paris 7 nous ont permis d'ajuster l'acte éducatif au plus près des impératifs ministériels tout en prenant en compte les contextes d'exercice.

Nous proposons donc une réflexion issue d'un retour d'expérience, proposant des coordonnées théoriques et pratiques tirées d'un parcours comme enseignante, formatrice et universitaire. Ce passage d'un parcours singulier à une généralisation transmissible sera à même d'apporter aux enseignants les coordonnées d'une analyse articulant contraintes et créativité dans leurs contextes professionnels.

Mots-clés : Pratiques éducatives ; pratique réflexive ; acte éducatif ; compétences ; formation, créativité.

(COM 11) Analyse des dimensions cachées des prescriptions dirigées vers l'activité de préparation des enseignants du premier degré

Léa Chabanel, Univ. Lille, Laboratoire CIREL (ÉA 4354), équipe Profeor, lea.chabanel.etu@univ-lille.fr

ATELIER 2 - QUESTIONS DIDACTIQUES ET CONTENUS DE SAVOIRS

Mon travail de recherche, ancré dans le champ des Sciences de l'éducation, s'intéresse à l'organisation de l'activité de préparation des enseignants du premier degré. Mes investigations, fondées sur une approche ancrée dans les faits (Glaser & Strauss, 1967), reposent sur des matériaux divers (analyse documentaire, enquête de terrain, entretiens) et mobilisent les fondements théoriques de l'analyse de l'activité (Leplat, 1980). Pour analyser l'activité de l'enseignant, j'ai donc porté un regard attentif aux « contextes et [aux] systèmes de contraintes » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 12) dans lesquels il évolue. Cette proposition de communication, susceptible de renseigner l'axe 2, porte ainsi l'intention d'explicitier comment le contexte institutionnel, au travers des prescriptions nationales et locales, met à l'épreuve et en tension les pratiques de préparation.

J'ai recensé et trié 84 textes prescriptifs, j'ai analysé le contenu de 8 textes fondamentaux (programmes, loi de refondation, etc.), j'ai étudié le cadre réglementaire du travail et la dernière étude portant sur le temps de travail (DEPP, 2010). De cette analyse, il ressort que l'activité de préparation, qui représente 43 % en moyenne de l'activité, n'est pas prescrite par ces textes nationaux. En effet, le travail enseignant « se caractérise par une surprescription des objectifs à atteindre, mais aussi par une sous-prescription des moyens concrets pour parvenir à atteindre ses objectifs. » (Ria, 2007, p. 374). Pourtant, au niveau local, les prescriptions liées à l'activité de préparation abondent et affectent les pratiques. En témoignent les 5 études de cas menées. Par exemple, les commandes institutionnelles, associées aux modèles d'enseignement prescrits, induisent des pratiques organisationnelles spécifiques (logiques, ressources) qui peuvent affecter la sphère privée de l'enseignant, notamment lorsqu'il se trouve en situation d'évaluation, ce qui est le cas des étudiants ESPE interrogés.

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8, 42-50.

DEPP. (2010). Le temps de travail des enseignants du premier degré public en 2010. MEN.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago : Aldine Publishing.

Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. PUF : Paris.

Ria, L. (2017). Ergonomie du travail enseignant. In A. van Zanten & P. Rayou (Eds.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 373-376). PUF : Paris.

Mots-clés : contexte institutionnel ; prescriptions ; activité ; préparation ; organisation, tension.

(COM 14) Évaluation des acquis buissonniers en formation initiale : exemple sur l'approche en formation initiale des Masseurs Kinésithérapeutes français

Patrick Salaün, Université de Lille, Profeor CIREL, patmai@hotmail.fr

ATELIER 6 - COMMUNICATIONS LIBRES - FORMATION ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

La formation initiale universitaire des masseurs kinésithérapeutes a modifié l'approche d'enseignement par la présence de savoirs informels (Buissonniers). Les nouveaux arrivants ont construit des images professionnelles bien en amont. Ces compétences acquises ne sont pas exploitées par l'étudiant lors de la première année en PACES, mais dès l'entrée en institut. Pour Tough, 80% des apprentissages d'une personne trouvent leurs sources dans des situations d'apprentissages informels, et pour Bruce près de 70% des apprentissages professionnels proviennent de parcours informels (buissonniers). La pédagogie d'enseignement en est affectée. Comment les formateurs peuvent-ils intégrer ces compétences non visibles aux apprentissages théorico-pratiques ? Cette construction de compétences informelles ne peut entrer comme pré requis lors des différentes évaluations. Les pratiques enseignantes s'en trouvent complexifiées. Les outils d'évaluations calibrés dans un curriculum précis ne semblent plus adaptés aux compétences informelles acquises.

Notre travail repose sur la recherche de ces points de contacts en amont, de leurs valorisations lors de la formation initiale, et de leurs validations. Les outils d'évaluations sont devenus obsolètes au regard de ces savoirs informels. Le positionnement de l'expert formateur reste en adéquation entre les savoirs formels et informels. Le passage d'un acquis buissonnier en compétence formel est un nouvel enjeu pédagogique pour le corps des formateurs. Le contexte actuel de la formation professionnelle initiale remet en cause les « reflexes » pédagogiques face à la multiplication des points d'accès aux savoirs.

Notre exposé débutera sur un recentrage du terme « buissonniers », une analyse des accès de contact entre futurs étudiants et acquis buissonniers, la mise en œuvre de ces compétences buissonnières lors de la formation initiale et le regard des formateurs tant en cours que lors des évaluations. La discussion, appuyée sur les différents outils de notre recherche, fera ressortir une véritable présence de ces acquis, et un positionnement de la part des formateurs face à ces compétences informelles, et le questionnement de leurs réflexions sur la capacité à déconstruire puis reconstruire des compétences attendues et formelles. Cette intervention repose sur un chapitre de livre en cours d'édition, et un article.

La pertinence de ce regard pour ce colloque, se trouve sur la présence d'accès à l'information et la formation indirecte comme premiers « apports » de futurs savoirs. Cette construction hors pairs, pose un regard nouveau sur notre manière d'enseignement, et la prise en compte de l'individu comme point de départ de sa construction identitaire, et non plus l'apport de savoirs savants exposés par des pairs.

Cette réflexion fait suite à un long travail comme formateur et au constat de la mutation pédagogique à laquelle je suis confrontée face à des étudiants de plus en plus connectés, critiques, assis sur des certitudes. L'approche de la démarche pédagogique n'est plus destinée à un public novice. Un travail de consensus/ déconstruction/ reconstruction des savoirs est nouveau. Les évaluations s'en trouvent « tronquées » par des connaissances encrées sur des représentations personnelles aux sources aléatoires.

Processus de Bologne 06/1999

Doucet S. « les défis de la validation de l'apprentissage « informel » et « non formel », Actualité de la formation, Une de 2015,

Bezille H, « Apprentissages informels en milieu professionnel », Paris : L'Harmattan, 2012,

Wittoski R, « De la fabrique des compétences » 1998; « Evolution de la formation et transformation des compétences des formateurs », 1997

Le Boterf G, « construire les compétences individuelles et collectives », Eyrolles, 2011

Mots-clés : savoirs buissonniers ; évaluation ; formation initiale ; compétences.

(COM 15) Évolution des pratiques enseignantes de doctorants en contexte de laboratoire

Vincent Voisin, EA7493 ERCAE, U. Orléans, IFE, vincevoisin@yahoo.fr

ATELIER 1 - FORMATION DES ADULTES ET FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL

L'université d'Orléans (2012) est maîtresse d'œuvre d'un dispositif éducatif, baptisé EDIFICE, dont la tranche 1 réunit, dans des laboratoires, un doctorant, 2 à 6 élèves de lycées et un enseignant accompagnateur. Ces acteurs interagissent et évoluent chacun dans un rôle spécifique en dehors de leur habitus (Schaller, 2007). Ainsi, le doctorant est un apprenti-chercheur et un apprenti-enseignant qui, officiellement, fait participer des lycéens à ses activités de recherche. L'enseignant, qui n'a pas de rôle institutionnel alloué, est introduit avec les élèves dans un lieu de formation et de recherche professionnelle de haut niveau scientifique. Notre recherche en didactique emploie le cadre de la théorie du curriculum de Martinand (2014) et le concept de situation prototypique d'enseignement-apprentissage de Lebeaume (1999, 2000) afin d'interroger comment les doctorants élaborent le curriculum potentiel et mettent en œuvre le curriculum produit. Quelle cohérence observe-t-on

entre les tâches, la référence et la visée éducative des doctorants dans le curriculum coproduit ? Comment cette cohérence varie-t-elle en fonction des mises en œuvre et des interactions entre les acteurs ? Dans 9 cas sur 14 de la première année de mise en œuvre du dispositif, nous constatons des ruptures (Lebeaume ; Fuchs-Gallezot, 2009, p. 126) au cours des itinéraires éducatifs du curriculum produit. Elles mettent en évidence que le doctorant imagine, élabore le curriculum potentiel sous l'influence des interactions réalisées avec les autres acteurs du groupe. La pratique enseignante se complexifie dans le curriculum potentiel en s'éloignant de la situation d'enseignement-apprentissage prescrite. Ce phénomène constitue, pour nous, un indice d'un développement des capacités à enseigner des doctorants.

Mots-clés : partenariat ; laboratoire ; étudiant diplômé ; élève du secondaire, doctorant

(COM 17) L'autonomie de l'enseignant(e), entre les exigences institutionnelles et les interpellations du contexte d'action. Le cas du système éducatif marocain

Fatima Zahra Lotfi, Faculté des Sciences de l'Éducation / Équipe de recherche (RIIDCH) / Université Med V/ Rabat/ Maroc, lotfi.f.zahra@gmail.com

ATELIER 6 - COMMUNICATIONS LIBRES - FORMATION ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

La pratique enseignante est caractérisée par la complexité, la diversité et l'imprévisibilité. Elle est considérée comme le résultat d'une tension entre les exigences des prescriptions et des recommandations, ainsi que les efforts déployés par les enseignant(e)s pour en faire une utilisation qui leur est propre et en fonction de la réalité de la situation de la classe, entre autres les caractéristiques des apprenant(e)s et leurs besoins individuels (rythmes et capacités d'apprentissage, engagement cognitif, etc.). Si les enseignant(e)s ressentent la pression de respecter le mandat qui leur est confié, il s'avère que certaines décisions ne peuvent s'anticiper « d'en haut », ce qui nécessite de s'éloigner d'une posture entièrement « applicationniste » et techniciste.

À l'instar de plusieurs systèmes éducatifs, les textes constitutifs et institutionnels marocains recommandent le renforcement de l'autonomie pédagogique des actes d'enseignement et de formation (CSE). En effet, l'autonomie est un processus continu, en perpétuelle évolution et qui varie en fonction des conditions qu'offrent les contextes institutionnels et d'action de l'enseignant et en fonction aussi des capacités d'apprentissage et ressources de ce dernier.

Considérant, donc, que l'acte d'enseigner est complexe et demande de chercher un équilibre entre le libre choix et la prise en considération des contraintes, considérant que l'autonomie de l'enseignant apparaît un levier fondamental dans l'exercice de la pratique pédagogique et le développement profes-

sionnel de l'enseignant(e) et finalement considérant la confusion et le flou conceptuel qui l'entourent et le peu d'intérêt théorique qu'on lui porte actuellement, il devient prioritaire de chercher à mieux comprendre le sens de « l'autonomie de l'enseignant », ainsi que lister quelques capacités qualifiant un enseignant autonome, à la lumière des marges de manœuvre octroyées par le curriculum marocain. Des notions en corollaire - telles, l'adaptation, la liberté, les contraintes, la réflexivité, la motivation autodéterminée, la responsabilité - seront discutées également.

Mots-clés : autonomie de l'enseignant ; exigences institutionnelles ; contexte d'action ; développement professionnel.

(COM 20) Un dispositif Pilar pour des enseignants d'un collège dans l'épreuve du manque de motivation des élèves

Sandra Cadiou, UMR EFTS TOULOUSE UNIVERSITE UT2J, sandra.cadiou@univ-tlse2.fr

ATELIER 6 - COMMUNICATIONS LIBRES - FORMATION ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

L'académie de Toulouse a mis en place le dispositif PILAR : Projet d'Initiative Locale Adossé à la Recherche. Il s'agit d'une formation et d'un accompagnement, dispensés sur un an, et soutenu par l'éclairage et les méthodes de la recherche.

Toute équipe d'établissement peut formaliser dans un appel à projet, son besoin de formation. Celle-ci est menée par un binôme : un coordonnateur formateur et un référent recherche pour nourrir et inventer un dispositif propre à la demande du terrain.

Je propose de rendre compte de cette expérience en tant que référent recherche dans un collège qui a fait une demande de PILAR au sujet du manque de motivation de leurs élèves.

Les apports de la recherche sont ici ceux de la didactique clinique d'orientation psychanalytique (Carnus, Terrisse, 2009, 2013). Elle envisage les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage sous l'hypothèse de l'inconscient freudien. Le rapport à l'épreuve de l'enseignement (Brossais & Jourdan, 2011, 2013 ; Brossais & Sournin, 2016), aussi de l'apprentissage, est un des concepts organisateurs de la formation.

La communication proposée a donc un caractère hybride. C'est un témoignage professionnel dans le sens où ma place est celle d'un individu participant à une formation. Je parle d'individu car cette place est métissée par la formation puisqu'il s'agit de mettre en place une formation inédite pour un public unique enseignant dans un contexte unique, mais aussi par la recherche puisqu'elle s'appuie d'elle ; puisqu'aussi mon regard de chercheur ne peut s'empêcher de s'interroger sur la production de cette formation, du point de vue de la recherche en sciences de l'éducation : quid de la formation continue avec des outils didactiques cliniques d'orientation clinique ?

Recherche/formation/institutions/ contexte/ enseignants : parce que ce dispositif est hybride dans son essence, il se définirait sous une dynamique de tensions multiples et hétérogènes dans leur nature que je souhaiterais présenter.

Dans un premier temps j'expliciterais les choix de ces apports au regard de la demande de terrain, puis je rendrai compte de la mise en forme de la formation. Ainsi je reviendrai sur le rôle du formateur coordonnateur et du travail d'élaboration collective avec la chercheuse.

Quant au dispositif je présenterai les étapes de cette formation de 6 journées, d'octobre 2018 à octobre 2019. Les enseignants stagiaires se sont interrogés sur leur gestes professionnels en cherchant à caractériser leur signature professionnelle individuelle à partir d'une pratique réflexive via l'écriture individuelle et via des analyses de groupes de vidéos de leurs cours, occasion de monter en généralisation et créer une communauté.

Enfin on soulignera la dimension créative à l'œuvre dans ce PILAR invitant chacun des acteurs – enseignants, formateurs, encadrants, à s'interroger et (s')inventer.

Brossais, E., & Jourdan, I. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve : Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche & formation*, (66), 9-22.

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1064>

Brossais, E., & Jourdan, I. (2013). L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. In *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question* (p. 93-102). Paris: Éditions EP&S.

Brossais, E., & Sournin, F. (2016). Étudier les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire avec la didactique clinique. In *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le printemps de la recherche en ESPE 2015* (p. 352-363). Consulté à l'adresse <http://www.reseau-espe.fr/sites/default/files/documents/prespe15-brossais-sournin.pdf>

Jourdan, I., & Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve: Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche & formation*, (66), 9-22.

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1064>

Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs ?* Paris: De Boeck.

Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question*. Paris: Éditions EP&S.

Mots-clés : didactique clinique ; PILAR ; académie de Toulouse ; formation continue des enseignants ; rapport à l'épreuve ; motivation des élèves.

(COM 21) Développer la compréhension des interactions sociales chez les élèves de cycle 1 et 2

Véronique Salvano-Pardieu, Université d'Orléans,
ESPE Centre Val de Loire
veronique.pardieu@univ-tours.fr

ATELIER 5 - COMMUNICATIONS LIBRES – DIDACTIQUES

L'objectif de cette recherche était de favoriser, par la médiation des mimes, des jeux de rôles et de l'argumentation, les compétences transversales, le développement de la théorie de l'esprit et la compréhension de l'intention, dans les interactions sociales. Trois tests, échelonnés sur l'année scolaire, ont été proposés aux élèves de GS-CP. Lors du premier test : test individuel, les élèves devaient lire ou écouter 12 histoires courtes présentant des interactions entre deux enfants. Pour chaque histoire, ils devaient sanctionner sur une échelle d'intensité de « 0 » à « 16 », le comportement du personnage principal en fonction de son intention (négative ou non), des conséquences de son action (présence ou non) et de la gravité de l'action (faible, moyenne ou élevée). Lors du deuxième test les enfants, en petits groupes, devaient jouer le rôle des personnages des 12 histoires déjà évaluées au cours du 1er test, puis devaient sanctionner le personnage principal de chaque histoire en justifiant leur choix et en le confrontant au point de vue des autres élèves. Les élèves participaient ensuite au 3ème test, qui se déroulait comme le 1er. Les résultats ont montré une évolution des jugements entre le 1er et le 3ème test. Lors du 1er test, les élèves jugeaient en fonction de la conséquence de l'action et non pas de l'intention. Pour cette raison, ils sanctionnaient beaucoup plus un préjudice accidentel qu'une tentative de préjudice. Lors du 3ème test les élèves tenaient davantage compte de l'intention et sanctionnaient autant un préjudice accidentel qu'une tentative de préjudice. Cela signifie que les élèves, dès 5 ans, sont capables de tenir compte de l'intention pour évaluer et comprendre les interactions sociales. Cette recherche ouvre de nouvelles perspectives pédagogiques en montrant que développer le mime, les jeux de rôles et l'argumentation avec de jeunes élèves pour expliquer les conflits favorise la compréhension des interactions sociales et l'adaptation.

Mots-clés : interactions sociales, théorie de l'esprit, intention, mimes, jeux de rôle, argumentation.

(COM 23) Influence du contexte éducatif sur l'activité de régulation des enseignants d'EPS stagiaires

Laure Candy, Université d'Orléans, COST, EA7493
ERCAE, laure.candy@univ-orleans.fr

ATELIER 2 - QUESTIONS DIDACTIQUES ET CONTENUS DE SAVOIRS

Au cours de cette communication nous interrogerons l'influence du contexte éducatif sur l'activité de régulation des enseignants stagiaires d'EPS.

Notre posture théorique vise à appréhender les modèles dans leur complémentarité pour approcher la complexité et la totalité du phénomène étudié, soit donc ici la notion de contexte éducatif. La théorie de l'écologie de la classe et particulièrement le modèle de Bronfenbrenner envisage que l'activité de régulation prend source dans des sphères spatio-temporelles distinctes plus ou moins éloignées de la situation de classe en cours. Les théories situées considèrent la notion de contexte comme une construction de significations personnelles mais partagée avec les autres acteurs en présence. Enfin, le cadre théorique psychophénoménologique (Vermersch, 2012) introduit une part de subjectivité dans l'appréhension du contexte par l'individu lui-même.

Parallèlement, nous utilisons une méthodologie composite au sein de laquelle l'entretien d'explicitation constitue le dispositif central. De façon complémentaire, nous avons menés des entretiens semi dirigés afin de documenter leurs conceptions et représentations plus globale sur leur activité d'enseignement. Enfin, dans un souci d'obtenir des traces réelles de leur activité de régulation en classe, nous utilisons les enregistrements audiovisuels.

Nos résultats seront présentés selon deux axes. Dans le premier, nous tenterons à montrer que le contexte éducatif a un effet sur l'activité de régulation des enseignants, notamment en ce qui concerne leur capacité à prélever rapidement et efficacement des indices sur la motricité des élèves, leur permettant ainsi de réguler avec efficacité. Dans le deuxième axe, nous démontreront qu'une autre facette de leur activité de régulation est totalement indépendante des variables contextuelles dans le sens où ces derniers semblent appliquer des « routines » de fonctionnement préétablies et immuables quelles que soient les caractéristiques contextuelles.

Mots-clés : régulation ; enseignants stagiaires ; EPS ; subjectivité ; formation initiale.

(COM 24) Accompagner des MNA, une nécessaire adaptation des pratiques ?

Sandrine Mayetela, enseignante-CAIP (Chargée d'Animation et d'Innovation Pédagogiques), Apprentis d'Auteuil, Château des Vaux
sandrine.mayetela@apprentis-auteuil.org

ATELIER 1- FORMATION DES ADULTES ET FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL

La question des Mineurs Non Accompagnés (MNA), dans une institution, comme Apprentis d'Auteuil, qui œuvre pour la jeunesse en difficulté, est à la fois ancienne et récente : ancienne de par les origines des Apprentis d'Auteuil ; récente, car si les MNA ont toujours été présents dans l'institution, la question resurgit depuis quelques années de façon plus prégnante. Trente-sept établissements accueillent environ 1500 MNA.

Le château des Vaux (Eure et Loir), situé en zone rurale, accueillent environ 200 jeunes MNA au sein de MECS dont 150 sont aujourd'hui scolarisés sur site au sein des trois établissements scolaires (collège, lycée professionnel et lycée professionnel agricole). Ce qui représente environ ¼ des effectifs. Vingt-quatre nationalités sont présentes, mêlant francophones et allophones, anciens scolarisés et non scolarisés avec des traumatismes d'un long périple plus ou moins marqués en fonction des parcours. Les établissements sont tributaires de différentes ASE. Ainsi, les entrées se font tout au long de l'année. C'est aussi le cas des sorties, qui en fonction de l'obtention de « papiers », peuvent stopper net la scolarité. Face à ce contexte spécifique, la communauté éducative, au sens large du terme, a dû s'adapter et apprendre à travailler autrement afin de mieux répondre aux besoins de ces élèves.

La présente contribution propose de présenter les différentes expérimentations pédagogiques menées jusqu'ici à travers les effets sur les pratiques. Comment d'un dispositif Français Langues Etrangères, deux classes expérimentales voient le jour ? Comment la question de l'accompagnement – de l'accueil au départ du jeune – est questionnée à travers les pratiques ? Quelles pistes réflexives sont prises en compte collectivement avec et pour les jeunes ?

Mots-clés : MNA ; expérimentation pédagogique ; posture réflexive.

(COM 25) Le groupe d'étude comme dispositif de formation des futurs enseignants

Roberta Carvalho Romagnoli, PUC-MINAS, Brésil, robertaroma1@gmail.com

ATELIER 4 - EFFETS ET MODALITÉS DE LA RECHERCHE

Il y a aujourd'hui au Brésil une tendance à augmenter la durée de la journée d'école dans le système public. Cette expansion est recommandée par la législation et encouragée par les politiques publiques visant à élargir le rôle de l'école. La mairie de Belo Horizonte (Minas Gerais) a élaboré le Programme École Intégré (PEI), qui assure des activités d'accompagnement pédagogique, de culture, de sports, de loisirs et de formation citoyenne, sur la base de la logique de la « Ville Éducatrice ». Depuis la création de ce dispositif en 2007, la PUC Minas collabore avec le PEI par le biais d'actions éducatives dans les écoles municipales et propose des ateliers menés par des étudiants universitaires. Ces ateliers ont pour objectif de compléter le processus d'apprentissage dans les écoles municipales. Nous nous proposons de présenter un dispositif qui prend place dans le cadre de la recherche-intervention « Éducation et famille : reproductions et inventions dans le programme scolaire en temps intégral (PEI) de Belo Horizonte », financée par le CNPq (organisme national de financement de la recherche). Nous avons démarré le processus de recherche-intervention avec le groupe d'étude « École et Fa-

mille », avec les étudiants, la coordinatrice, les professeurs qui assurent l'orientation de ces étudiants du PEI et les étudiants de Psychologie. Dans un cadre de formation initiale des enseignants, le groupe cherche à connaître et à examiner des environnements éducatifs, l'importance des rapports de l'école avec les territoires et avec la culture des familles, en discutant les rapports de pouvoir en jeu dans le contexte éducatif. L'école constitue un réseau qui tisse des liens entre subjectivités, espaces relationnels, de vie, d'échanges, de soutien et de rupture des liens quotidiens ; elle reproduit des hiérarchies culturelles ; mais elle produit aussi des inventions, dans des contextes d'apprentissage plus transversaux, qui soutiennent des dimensions collectives. Analyser les modèles qui traversent les sujets et les groupes est essentiel dans le contexte d'inégalité sociale au Brésil, en considérant les hiérarchies produites par les inégalités de genre, de race, de classe et de génération. Cette analyse permet de ne pas affaiblir ceux qui sont déjà engagés dans cette relation en raison de leur situation défavorisée, dans ce cas les élèves et leur famille. Dans notre recherche, le groupe produit des interférences dans le quotidien du PEI et dans la formation des futurs enseignants et des futurs psychologues, en permettant à tous de réfléchir et d'associer théorie et pratique, en plus d'échanger des expériences distinctes dans différents domaines et disciplines. Nous avons échangé, au sein de nos groupes, sur des textes académiques et des études de cas concrètes éclairant les rapports famille-école et la violence dans l'école. Dans les discussions nous avons vu un éloignement de la culture valorisée par l'école, avec son idéal de production intellectuelle, artistique, sociale et esthétique, qui n'a rien à voir avec la culture d'une partie significative de ses élèves et du territoire où les écoles se trouvent. Nous avons également vu comment l'institution a une tendance à ignorer et à se distancier des expériences sociales des élèves et de leurs familles. Dans nos réunions, nous cherchons à construire une résistance critique, à échanger des connaissances et des expériences. Associer savoirs académiques et expériences induit des réflexions et des critiques actives. Cette production est inhérente à la remise en question de présupposés et d'interventions à travers le collectif, ce qui permet de mettre en analyse les institutions et les processus de subjectivation qui construisent le quotidien d'école.

Mots-clés : recherche-intervention ; formation des enseignants ; dispositif groupal ; interdisciplinarité.

(COM 28) Le développement des compétences de formateurs d'enseignants : contribution à l'explicitation de l'importance de la surcompensation dans les situations de reprise d'études

Philippe Bourdier, Université d'Orléans-ERCAE EA 7493-ESPE CVL, phillipe.bourdier@univ-orleans.fr

ATELIER 3 - FORMATION INITIALE ET CONTINUE

En France, le développement professionnel des enseignants qui deviennent formateurs a été envisagé par le ministère de l'éducation nationale selon plusieurs modes : celui du maître-mentor, celui du compagnon, celui de l'enseignant référent, celui du tuteur. Depuis la loi de refondation de l'école en 2013, la formation des enseignants fait elle-même l'objet d'une formation qualifiante (les masters pratiques et ingénierie de la formation) et de certifications CAFIPEMF (certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur), pour les enseignants du primaire et de certification par le CAFFA (certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique), créée pour les enseignants du second degré. Ces modifications sont allées dans le sens d'une affirmation de l'identité professionnelle du formateur par les pouvoirs publics, rompant avec la conception qui avait prévalu dans la période 2007-2012 durant laquelle la formation des enseignants était conçue sur le mode économique et culturel du compagnonnage.

Alors que le professionnalisme des formateurs est recherché, comment l'identité professionnelle de ces nouveaux formateurs se construit-elle ? C'est cette question de recherche, avec en filigrane les débats d'ordre conceptuel sur la définition même d'identité professionnelle, que nous proposons d'envisager, en spécifiant notre réflexion sur les particularités des formateurs d'enseignants, dans un contexte nouveau, celui qui a été créé par la réforme de 2013.

Nous savons que l'identité professionnelle se construit généralement dans des tensions entre les représentations qu'a l'individu sur sa place, son action dans un environnement donné, et la reconnaissance sociale que ce même environnement lui accorde (Wittorski 2007, Wittorski, Briquet-Duhazet 2008). Qu'en est-il des enseignants qui deviennent formateurs et qui endossent ce rôle qui consiste à former à leur tour des enseignants ?

Notre réflexion s'inscrit dans les sciences de l'éducation qui s'attachent aux représentations sociales, pour mettre à jour les schèmes de pensée qui régissent les actions professionnelles, en croisant ces approches avec celles de l'importance du concept de configuration comme mode d'articulation des logiques du dispositif et des conduites d'acteurs (Albero 2010).

Elle envisage particulièrement la population des enseignants du premier degré qui, sur une aire géographique délimitée, l'Eure-et-Loir, veulent devenir formateurs en se présentant aux épreuves du CAFIPEMF-CFFFA et en s'inscrivant dans une logique de reprise d'études en master. Cette recherche, issue d'une analyse du terrain, à partir de questionnaires et d'entretiens semi-directifs, vise à faire comprendre l'importance en particulier des phénomènes de surcompensation (voir Saujat 2004) dans l'acquisition de l'identité professionnelle mais surtout dans l'appréhension d'une réalité plus complexe qu'il n'y paraissait lorsque le projet de devenir formateur a été

formé. L'importance de cette surcompensation est-elle le prédicteur d'une capacité professionnelle, d'une maturité professionnelle, le fruit d'expériences antérieures marquantes ? A cette question, des éléments de réponse sont apportés à partir des éléments d'une recherche qualitative, menée auprès de vingt enseignants qui sont devenus formateurs entre 2015 et 2018.

Mots-clés : formation professionnelle ; contexte ; surcompensation ; représentations sociales.

(COM 29) L'éducation au développement durable et la labellisation E3D (École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable) : effets et enjeux des contextes

Walter Badier, U. Orléans, EA7493 ERCAE

walter.badier@univ-orleans.fr

Evelyne Bois, U. Orléans, EA7493 ERCAE

evelyne.bois@univ-orleans.fr

Muriel Feinard-Duranceau, U. Orléans, EA7493 ERCAE

muriel.feinard-duranceau@univ-orleans.fr

Frédéric Glomeron, U. Orléans, EA7493 ERCAE

frederic.glomeron@univ-orleans.fr

Françoise Maguin, U. Orléans, EA7493 ERCAE

francoise.maguin@univ-orleans.fr

Mandarine Hugon, U. Orléans, EA7493 ERCAE

mandarine.hugon@univ-orleans.fr

ATELIER 2 - QUESTIONS DIDACTIQUES ET CONTENUS DE SAVOIRS

Dans le sillage des grandes conférences internationales sur l'environnement, qui ont permis d'introduire la notion de Développement Durable (DD) (rapport Bruntland, 1987), l'Éducation au Développement Durable (EDD) s'est imposée dans les années 2000 comme une réalité incontournable dans le système éducatif français (circulaires 2004, 2007, 2011, 2015). Ainsi, l'EDD doit être ancrée dans toutes les disciplines scolaires. Elle doit s'appuyer sur les croisements des apports disciplinaires, sur les dispositifs transversaux et sur les temps de débat, avec comme perspective la formation de futurs citoyens, conscients des enjeux sociétaux et écologiquement responsables. A l'échelle mondiale, l'ONU en 2015 a publié l'agenda 2030 avec 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) qui deviennent un prisme incontournable à tous les niveaux et pour tous les acteurs de nos sociétés.

Dans ce contexte, l'éducation nationale valorise des établissements scolaires en Démarche de Développement Durable par un label E3D selon quatre mentions : sensibilisation, engagement, approfondissement, déploiement. En 2018, en Région Centre-Val de Loire, 126 établissements scolaires ont été labellisés, dont 53 collèges et lycées. Cette labellisation, basée sur les ODD, incite-t-elle les enseignants à travailler ensemble, à impliquer les élèves dans la vie de l'établissement, à répondre aux programmes scolaires ? Cette communication propose de questionner

les effets de contextes (géographique, social, politique, de dynamique interne de l'établissement ...) dans la mise en œuvre de l'EDD dans les collèges et lycées E3D. Une analyse qualitative et quantitative de 53 dossiers de labellisation permettra de repérer les actions proposées, les ODD et les piliers du DD impliqués et de questionner les effets potentiels sur les apprentissages des élèves, leur engagement et le développement d'un comportement citoyen.

Mots-clés : éducation au développement durable (EDD) ; labellisation E3D ; Objectifs Développement Durable (ODD) ; établissements scolaires d'enseignement secondaire.

(COM 30) Jouer, créer, éduquer : enjeux des contextes de pratique artistique dans la formation du corps enseignant

Mandarine Hugon, EA7493 ERCAE, Université

d'Orléans, mandarine.hugon@univ-orleans.fr

Christine Ramat, formatrice Lettres ESPE CVL, ERCAE, Université d'Orléans, christine.ramat@wanadoo.fr

ATELIER 5 - COMMUNICATIONS LIBRES - DIDACTIQUES

Malgré les recommandations des textes officiels pour la mise en œuvre du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC), Scherb, Vendromini et Malnoë (2016) notent des difficultés à accorder une place suffisante aux rencontres avec les œuvres dans la formation initiale des enseignants. Par ailleurs, l'argumentaire constamment développé en faveur de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle met en avant ses profits pour les élèves, mais ne prend guère en considération ses éventuels effets du côté des enseignants. A ce titre, rares sont les études évaluatives portant sur les différents acteurs engagés dans les dispositifs d'éducation artistique et culturelle et plus spécifiquement sur les enseignants en formation initiale (Kerlan, Lemonchois, 2019).

Quels dispositifs sont mis en œuvre au sein de la formation initiale pour développer l'éducation artistique et culturelle des futurs enseignants ? Quelle est leur incidence sur le développement des compétences réflexives liées au métier d'enseignant ? Peut-on en proposer une évaluation en fonction des acteurs et des contextes ?

Pour répondre à ces questions, nous avons analysé un module d'enseignement fondé sur le processus de création et le partenariat artistique et un « atelier de loisir » centré sur la pratique théâtrale proposés au sein de l'ESPE CVL. Ces deux dispositifs sont étudiés au regard de la posture du formateur, des objectifs visés, des activités proposées (à partir d'observations participantes) et du point de vue des étudiants eux-mêmes à travers l'analyse de leurs réponses à un questionnaire créé spécifiquement pour cette étude.

A travers cette analyse, notre projet est double : questionner d'une part, dans des contextes éducatifs diversifiés, l'incidence du processus créatif dans la formation au PEAC, évaluer, d'autre part, dans différents

contextes de pratique artistique, les effets de la mise en jeu du « corps enseignant » dans le développement de la posture professionnelle des stagiaires.

Mots-clés : éducation artistique et culturelle ; formation initiale des enseignants ; mise en jeu ; processus créatif ; posture professionnelle ; partenariat.

(COM 31) Le corps de l'enseignant à l'épreuve des contextes : regard sociologique

Tony Orival, Faculté des sports/ESPÉ de l'Université de Strasbourg, orival@unistra.fr

ATELIER 2 - QUESTIONS DIDACTIQUES ET CONTENUS DE SAVOIRS

Que se passe-t-il lorsque l'enseignant se situe à distance corporelle de classe de ses élèves ? À quel point les expériences socialisatrices de l'enseignant pèsent-elles sur sa pratique ? Ou encore : le contexte d'exercice et ses contraintes sont-ils susceptibles de provoquer chez lui un ensemble de transformations ? Voilà quelques-unes des questions auxquelles nous nous intéressons. Celles-ci apparaissent centrales pour plusieurs raisons. On le sait : les contextes sont socialement marqués (Felouzis et al., 2015). Les enseignants du secondaire en font l'expérience : ils peuvent être confrontés à des situations de décalage avec leurs élèves (Périer, 2003) qui ne sont pas sans effet sur le contenu à dispenser (Van Zanten, 2001), le groupe-classe à apprivoiser (Chouinard, 1999), l'ordre scolaire à négocier (Périer, 2010). Mais qu'en est-il du corps de l'enseignant ? Parce qu'il est leur premier outil de travail (Andrieu, 2014), et qu'en faire usage ne va pas de soi (Jourdan, 2014), celui-ci ne peut-il pas être un analyseur pour étudier les effets des contextes sur la reconfiguration des pratiques enseignantes ?

En recourant à une sociologie « dispositionnaliste et contextualiste » (Lahire, 2013), nous proposons donc de nous intéresser aux socialisations de transformations du corps de l'enseignant en fonction des profils socioculturels des élèves. Plus exactement, notre objectif est d'éclairer comment les enseignants traversent des transformations partielles de soi et de leurs corps au contact des élèves et de leurs partenaires de travail : collègues, tuteurs ou tutrices de stage, inspecteurs, etc. Pour ce faire, nous prenons appui sur cinquante entretiens avec des enseignants du secondaire dans trois collèges aux publics contrastés – favorisé, mixte socialement et défavorisé. Si, à l'analyse, il apparaît que devenir enseignant suppose aussi un travail sur son corps, on verra finalement que l'influence formatrice des élèves et des partenaires de travail sur le corps de l'enseignant – comportements vestimentaires et langagiers notamment – diffèrent suivant la tonalité sociale dominante des contextes d'exercice.

(COM 32) Vers la construction d'un référentiel d'évaluation des compétences du jeune collégien

dans un dispositif d'engagement extra-scolaire à Issy-les-Moulineaux ?

Charles Calamel, LIRTES : EA 7313 ; UPEC,

charles.calamel@u-pec.fr

César Calamel-Duprey, Sociologie - M2 ; UPON,

cesar.calamel@gmail.com

ATELIER 6 - COMMUNICATIONS LIBRES - FORMATION ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Cette proposition veut témoigner du déroulement d'une Recherche-Action (RA) en cours de procédure et de ses acquisitions en termes de savoirs et de professionnalité. Cette RA répond à la problématique soumise par le CLAVIM : en quoi la valorisation des compétences des jeunes dans les dispositifs d'engagement produit-elle un impact favorable sur leur réussite scolaire ?

En réunissant plusieurs types d'acteurs : animateurs socioculturels du CLAVIM ; professeurs et principaux des 4 collèges d'Issy-les-Moulineaux ; responsables du service social de la CAF et de la DDCS, cette RA travaille à la construction d'un référentiel d'évaluation des compétences du jeune collégien et à la délivrance d'une attestation qui est prise en compte par le collègue et signifiée dans le bulletin scolaire du jeune.

Le choix pour une méthodologie de RA permet une double pertinence : un accompagnement des acteurs de terrain à la construction d'un Référentiel d'Évaluation des Compétences du jeune collégien, développées dans des activités extrascolaires (citoyennes, artistiques et sportives), mais prises en compte dans le parcours scolaire ; l'émergence de facteurs de professionnalisation des animateurs socioculturels et des professeurs de collège pour favoriser des modifications dans une triangulation conjuguant : la relation pédagogique ; la conception d'environnements didactiques ; la place accordée au rapport au savoir dans les apprentissages.

Autrement dit cette RA imprègne la formation des professionnels et montre une évolution dans les représentations de leurs pratiques éducatives.

L'élaboration collective de ce référentiel s'appuie sur un cadre théorique combiné par le Référentiel d'évaluation de l'Expérience Artistique (Calamel 2013) et le « Référentiel d'Observation des Compétences Sociales (2010) construit par le groupe Pégase à partir des travaux de J. Danancier (le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif, Dunod 1999).

Notre proposition semble entrer dans la problématique du colloque par le prisme du témoignage professionnel, dans la mesure où les séances de travail agissent comme des temps réflexifs conduisant le groupe d'animateurs à analyser leurs pratiques éducatives et à faire émerger de nouvelles façons d'exercer leur métier ; elles produisent aussi de nouveaux modes de partenariats entre les deux communautés éducatives professionnelles des animateurs et des professeurs de collège.

Mots clés : référentiel d'évaluation ; dispositif d'engagement ; expérience professionnelle ; animation socioculturelle ; professionnalité.

(COM 33) La formation en situation de travail : quelle professionnalité émergente pour le formateur ?

Emeric Vidal, Centre de formation Batipole

emeribatipole@gmail.com

ATELIER 3 - FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Les différentes lois portant sur la formation professionnelle promulguées depuis 2014 autorisent que le lieu de travail devienne un lieu de formation et d'apprentissage. Issue des méthodes de la pédagogie active, l'action de formation en situation de travail (AFEST) n'est pas sans rappeler des modalités héritées du compagnonnage, de la formation sur le tas ou de la formation action développée par Revans (1980, 1982, 1998). La réactivation de ces modalités pédagogiques, promues par les Opérateurs de Compétences (OPCO), n'est pas sans incidence sur les pratiques professionnelles (Trinquier, 2014) du formateur. Hors des murs et éloignés du confort d'une salle de formation, ces dispositifs affectent inéluctablement l'activité, le rôle et la posture de l'intervenant pédagogique. En effet, au-delà de ses activités premières qui consistent à concevoir, mettre en œuvre, animer des séquences de formation, accompagner et évaluer les acquis des apprenants, nous questionnons les compétences qu'il est amené à développer dans cet environnement formatif spécifique.

Notre communication se propose d'apporter quelques éléments d'intelligibilité concernant la reconfiguration des pratiques éducatives du formateur. Ni tuteur, ni maître d'apprentissage, ni coach, ni mentor, nous souhaitons interroger sa posture.

C'est à partir d'une analyse de pratiques, issue d'une AFEST réalisée en 2013, que nous tenterons d'y répondre. Pour ce faire, nous reviendrons, dans un premier temps, sur les courants d'apprentissage mobilisés dans ce milieu. Après avoir situé le contexte, nous proposerons de décrire les activités réalisées par le praticien lors de la mise en œuvre de son intervention. Nous verrons comment, dans cet espace d'apprentissage, « le savoir d'action » (Barbier, 2011; Barbier & Galatanu, 2004) occupe une place significative. Enfin pour conclure, et au regard des référentiels métiers actuels, nous mettrons en débat la question de la professionnalisation du formateur d'AFEST.

Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris: L'Harmattan.

Jorro, A. (2014). *Professionnalité émergente*. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 241,244). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Revans, R. W. (1980). Action learning: New techniques for management. London: Blond & Briggs.

Revans, R. W. (1982). The origin and growth of action learning. Bromley: Chartwell-Bratt.

Revans, R. W. (1998). ABC of Action Learning. London: Lemos and Crane.

Trinquier, M.-P. (2014). Pratiques professionnelles. In A. Jorro, Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p. 221- 224). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs, (17), 11- 38.

Mots clés : formateur ; formation en situation de travail ; professionnalisation ; savoir d'action.

(COM 34) Pratiques de contextualisation en brevet de technicien supérieur en Guadeloupe : quelles articulations entre contexte local et programmes nationaux ?

Elisabeth Odacre, Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation. ESPE de l'académie de Guadeloupe - Université des Antilles, elisabeth.odacre@gmail.com

Antoine Delcroix, Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation ESPE de l'académie de Guadeloupe - Université des Antilles Morne Ferret, Guadeloupe antoine.delcroix@univ-antilles.fr

Elisabeth Issaieva, Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation ESPE de l'académie de Guadeloupe - Université des Antilles Morne Ferret, Guadeloupe elisabeth.issaieva@espe-guadeloupe.fr

ATELIER 1- FORMATION DES ADULTES ET FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL

L'étude porte sur le fonctionnement de certains Brevets de Technicien Supérieur en Guadeloupe, diplôme de l'enseignement supérieur court français visant une insertion professionnelle rapide a priori dans l'environnement de la formation. Nous nous intéressons à la tension pouvant résulter d'une définition nationale du diplôme, le plus souvent en référence à des réalités de l'Hexagone et le contexte local d'enseignement et d'insertion professionnelle, éloigné sur les plans socioéconomiques et règlementaires. Nous questionnons les représentations et les pratiques d'enseignants de ces BTS au regard de cette tension : existe- elle pour eux ? Comment la prennent-elle en compte dans leur action pédagogique ? Une série d'entretiens semi-directifs a été menée auprès d'enseignants de BTS (tourisme et assistant de manager) en Guadeloupe. L'objectif était d'appréhender leurs représentations et leurs pratiques déclarées quant à la contextualisation didactique. Les résultats font état d'effets de contexte occasionnés par la tension susmentionnée : les enseignants y sont conscients et tentent d'en tenir compte dans leurs enseignements des sciences économiques et de gestion, en

contextualisant leurs pratiques. Cependant, ces contextualisations restent limitées, les enseignants se sentant contraints par le cadre national du diplôme. En BTS tourisme, des décalages proviennent d'une mutation moins accomplie en Guadeloupe que dans l'Hexagone vers la « touristique ». En BTS assistant de manager, ces décalages résident dans les spécificités du contexte économique et fiscal que les enseignants hésitent à enseigner, de peur de pénaliser leurs étudiants lors des examens. L'enquête a donc révélé l'existence de paradoxes, entre les visées professionnalisantes des BTS et les prescrits, et donc (partiellement) inadaptés aux divers contextes d'exercice des métiers. Ainsi, se trouve posée la question de la cohérence entre la formation délivrée et l'objectif d'intégration professionnelle locale.

Mots-clés : Brevet de technicien supérieur ; contextualisation ; ancrage contextuel ; représentations ; pratiques enseignantes.

(COM 35) « Théâtraliser la classe » : la mimésis comme ruse* de formation des enseignants ?

Emmanuel Cépa, Université d'Orléans, ESPE, EA7493 ERCAE, emmanuel.cepa@univ-orleans.fr

ATELIER 5 - COMMUNICATIONS LIBRES – DIDACTIQUES

Comment utiliser la symbolique du jeu théâtral pour optimiser l'organisation de l'espace et du temps par l'enseignant débutant et sa gestion des rythmes, des rôles dans la classe ? Quels leviers différents cette dramatisation propose sur le contrat didactique, la différenciation et la gestion de l'erreur ? Quels sont les freins possibles de cette distanciation : l'enseignant ainsi masqué a-t-il toutes les clés pour jouer le rôle du professeur sur une autre scène ?

Ce travail est donc une contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant : une réflexion sur la construction de l'expérience par le théâtre.

Le théâtre n'est pas le pays du réel mais le pays du vrai : il peut permettre de construire des parcours de formation pour des futurs enseignants acteurs de leurs apprentissages en les sensibilisant en outre à une pratique transdisciplinaire de leur métier pour rendre, plus tard, leurs élèves auteurs.

Cette contribution s'appuie sur l'étude comparée de plusieurs documents qui abordent d'un point de vue théorique et/ou pratique (analyse a priori / a posteriori de stages) le même thème : la mise en place de stages de théâtre dans la formation initiale des enseignants et l'incidence sur le développement des compétences réflexives liées au métier d'enseignant. Cette revue de la littérature, en particulier la thèse « La construction de l'expérience par le théâtre : contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant » de Catherine Archieri, qui fait le lien entre notre thématique, le cours d'action de Theureau, la sémiotique de Peirce et la métaphore conceptuelle de Lakoff, sur la duali-

té représentation/éducation a pour objectif de questionner la formation initiale des enseignants : dans quelle(s) mesure(s), un cadre théâtral de formation peut-il transformer les pratiques enseignantes ?

(*) On entendra ici le mot « ruse » du titre au sens que lui prête Michel Fabre (2009) se référant à Détéienne et Vernant (1974) pour définir la ruse pédagogique comme la métis des grecs, à savoir la ruse au service d'une éthique.

Mots-clés : théâtre ; formation enseignante ; ruse pédagogique ; jeu dramatique ; professionnalisation.

(COM 36) Un dispositif socio-clinique pour saisir et produire l'individuation

Manuel González Carpanetti, Réseau international francophone Recherche Avec manu.gonzalez-carpanetti@hotmail.fr

ATELIER 4 - EFFETS ET MODALITÉS DE LA RECHERCHE

Un groupe de sept consultants en qualité a participé à une recherche doctorale pendant 6 ans. Ils font partie de la Fondation, principal acteur dans le processus d'institutionnalisation du pilotage par la qualité dans mon pays, un réseau socio-technique devenu un puissant vecteur de changement au niveau national, capable d'affecter la subjectivité des autres différents acteurs sociaux. C'est ainsi que le pilotage de la qualité fait maintenant parti du dispositif national d'accountability. Ce processus d'institutionnalisation peut être vérifié avec la création récente de l'Agence de la qualité de l'éducation.

En outre, des objets techniques de la boîte à outils des consultants doivent être considérés comme les principaux acteurs non humains de ce réseau, puisqu'ils ont contribué à l'institutionnalisation du dispositif de pilotage par la qualité dans le système éducatif et qu'ils sont liés à l'individuation psychologique et collective des consultants.

Ensuite, comme dans toutes les dynamiques individuates, il y a toujours un potentiel d'inadéquation et d'inachèvement. En effet, l'incompatibilité des consultants avec les mouvements institutionnels de la Fondation a produit un déphasage permanent de l'être. Mais, comme toute incompatibilité est pleine de potentialités, par la résolution de chaque problème, une nouvelle transduction fait son apparition et devient une nouvelle individuation, donc une plus grande singularité. Cependant, ces résolutions sont toujours partielles et relatives, le sujet est confronté en permanence à d'autres problèmes et d'autres tensions. Enfin, grâce au dispositif de recherche socio-socio-clinique considérant l'utilisation de la caméra vidéo pour faciliter leur implication et pour provoquer la transduction dans leurs discours, j'ai pu saisir un autre processus d'individuation. Certes, tout en poursuivant cet objectif, le dispositif de recherche socio-clinique a produit la transformation des participants du fait qu'ils sont amenés à percevoir autrement leurs propres réa-

Mots-clés : accountability ; socio-clinique ; individuation ; transduction ; implication ; institutionnalisation.

(COM 37) Éducation Permanente en Santé : interférences entre contexte et l'éducation comme institution

Cinira Magali Fortuna, Université de São Paulo fortuna@eerp.usp.br

Monica Vilchez da Silva, Département Régional de la Santé III- Araraquara

monica.sus@gmail.com

Maristel Kasper, Université de São Paulo

mkasper@usp.br

Adriana Barbieri Feliciano, Université Fédéral de São Carlos, adrianabarbierif@gmail.com

ATELIER 3 - FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Les professionnels de santé réalisent des actions éducatives à destination des usagers des services de santé dans le cadre de leur activité quotidienne. Ils apprennent eux-mêmes de manière continue. Ces processus éducatifs sont affectés par des interférences produites par le contexte socioculturel, économique et politique, ainsi que par l'éducation entendue comme institution.

L'institution est définie comme le processus dialectique articulant forces institutantes et forces instituées, qui ont des règles et des normes de fonctionnement (explicites et implicites). Dans ce cadre l'éducation elle-même est une institution qui traverse notamment la santé, les familles, et qui existe en ce sens au-delà des écoles et des établissements éducatifs. Au Brésil, il existe une politique nationale d'éducation permanente en santé (EPS), inspirée par des auteurs comme Paulo Freire et empruntant aux concepts de l'analyse institutionnelle française.

Cette communication est basée sur une recherche réalisée auprès de 24 municipalités de l'état de São Paulo. A été financée par le Ministère de la Santé, le Conseil National de développement Scientifique et technologique, le Secrétariat de l'état de la Santé de São Paulo et Fondation de soutien à la recherche de São Paulo (Fapesp) – (PPSUS Fapesp projet 2016/15199-5). Les résultats montrent qu'actuellement les responsables de la mise en place de l'EPS dans chaque municipalité sont confrontés aux interférences du contexte politique national. On leur reproche notamment leur inscription dans la pensée de Paulo Freire. Du fait de ces critiques la promotion de discussions sur le lien entre condition de vie et santé, qui ont une dimension critique, deviennent secondaires. On revalorise en revanche des techniques pédagogiques de transmission de savoirs, plus traditionnelles, qui favorisent la reproduction du pouvoir. Il y a ainsi un oubli des racines épistémologiques de l'éducation permanente en santé qui semblent remises en question par les conflits produits par le contexte. Reste une question : les pratiques d'éducation permanente en santé vont-elles s'institutionnaliser, et selon quelle

perspective ? Quels mouvements de résistance restent possibles ?

Mots-clés : éducation Permanente ; Santé ; Institution ; Analyse Institutionnelle.

(COM 39) Les affordances de l'espace scolaire comme objet de travail dans un dispositif d'intervention socio-clinique : le cas d'une expérience menée en Indre-et-Loire

Sébastien Pesce, Université d'Orléans, EA7493 ER-CAE, sebastien.pesce@univ-orleans.fr

Lucile Beaumont, Conseil Départemental d'Indre-et-Loire, lbeaumont@departement-touraine.fr

Yann Jagot, CAUE 37, yjagot@adac37.fr

ATELIER 4 - EFFETS ET MODALITÉS DE LA RECHERCHE

La présente proposition présente les premiers résultats d'un dispositif de recherche-intervention qui s'appuie sur l'accompagnement d'équipes d'enseignant.e.s dans des projets qui articulent réaménagement d'espaces scolaires (dans le secondaire) et innovations pédagogiques. La notion de « contexte » renvoie ici à la fois au lieu (les espaces physiques dans leur dimension matérielle) et au milieu (l'espace tel qu'il est investi, au regard d'usages réels et visés, et des significations qui lui sont associées).

Porté par une collectivité territoriale, un cabinet de conseil en architecture et un laboratoire universitaire, le projet s'inscrit, en ce qui concerne son volet recherche, dans la tradition de l'analyse institutionnelle, pour ce qui

est du cadre épistémologique, dans une approche socio-clinique pour ce qui est de sa méthodologie. Il permet d'éclairer deux questions relatives à l'articulation entre contextes et pratiques :

-la description par les acteurs des usages réels et visés des espaces scolaires agit comme un analyseur des postures pédagogique-didactiques, mais aussi du rapport à l'innovation ;

-la situation de co-conception, par des acteurs accompagnés de chercheurs et de professionnels, de nouveaux espaces scolaires, provoque des situations de délibération dans lesquelles chacun doit argumenter ses propositions selon une stratégie souvent nouvelle pour les acteurs : identifier les conditions selon lesquelles un espace revêt de nouvelles affordances, c'est-à-dire de nouvelles manières de se mouvoir, d'agir, d'apprendre ;

-du point de vue de la méthode d'intervention socio-clinique, la question de l'espace scolaire en vient à constituer un objet de travail qui vient faire tiers dans les interactions entre chercheurs et professionnels, éclairant d'une manière nouvelle les conditions de transformation conjointe des pratiques et des dispositifs pédagogiques.

Nous proposons de présenter le cadre épistémologique, méthodologique et institutionnel du projet avant de détailler les premiers éléments de réponse produits sur ces trois questions.

Mots-clés : architecture et design scolaires ; co-design ; intervention socio-clinique ; sociosémiotique ; innovation pédagogique.

LISTE DES ATELIERS

ATELIER 1- FORMATION DES ADULTES ET FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL

salle 101 – animation Sonia Tesson-Martreau

(COM 4) Pour des pédagogies de la relation, s'appuyer sur les contextes ouverts – exemples de pratiques et de gestes professionnels en contexte pluriculturel

Sébastien Baeta, EA7505 Éducation Éthique, Santé, université de Tours, sebastien.baeta@gmail.com

(COM 7) L'entrée des « professionnels métiers » dans les fonctions d'enseignants/formateurs de l'alternance : approche biographique des processus de professionnalisation

Hervé Breton, EES - EA7505, Université de Tours, France, hervé.breton@univ-tours.fr

Sandrine Cesvre, EES EA7505, Université de Tours, France

(COM 15) Évolution des pratiques enseignantes de doctorants en contexte de laboratoire

Vincent Voisin, EA7493 ERCAE, U. Orléans, IFE, vincevoisin@yahoo.fr

(COM 24) Accompagner des MNA, une nécessaire adaptation des pratiques ?

Sandrine Mayetela, enseignante-CAIP (Chargée d'Animation et d'Innovation Pédagogiques), Apprentis d'Auteuil, Château des Vaux, sandrine.mayetela@apprentis-auteuil.org

(COM 34) Pratiques de contextualisation en brevet de technicien supérieur en Guadeloupe : quelles articulations entre contexte local et programmes nationaux ?

Elisabeth Odacre, Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation. ESPE de l'académie de Guadeloupe - Université des Antilles, elisabeth.odacre@gmail.com

Antoine Delcroix, Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation ESPE de l'académie de Guadeloupe - Université des Antilles Morne Ferret, Guadeloupe, antoine.delcroix@univ-antilles.fr

Elisabeth Issaieva, Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation ESPE de l'académie de Guadeloupe - Université des Antilles Morne Ferret, Guadeloupe, elisabeth.issaieva@espe-guadeloupe.fr

ATELIER 2 - QUESTIONS DIDACTIQUES ET CONTENUS DE SAVOIRS

salle B1 – animation Valérie Morales Gonzales et Muriel Feinard-Duranceau

(COM 6) L'identité professionnelle des enseignants à l'épreuve des outils numériques

Pascale Catoire, EA7493 ERCAE, pascale.catoire@univ-orleans.fr

(COM 11) Analyse des dimensions cachées des prescriptions dirigées vers l'activité de préparation des enseignants du premier degré

Léa Chabanel, Univ. Lille, Laboratoire CIREL (ÉA 4354), équipe Profeor, lea.chabanel.etu@univ-lille.fr

(COM 23) Influence du contexte éducatif sur l'activité de régulation des enseignants d'EPS stagiaires

Laure Candy, Université d'Orléans, COST, EA7493 ERCAE, laure.candy@univ-orleans.fr

(COM 29) L'éducation au développement durable et la labellisation E3D (École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable) : effets et enjeux des contextes

Walter Badier, U. Orléans, EA7493 ERCAE, walter.badier@univ-orleans.fr

Evelyne Bois, U. Orléans, EA7493 ERCAE, evelyne.bois@univ-orleans.fr

Muriel Feinard-Duranceau, U. Orléans, EA7493 ERCAE, muriel.feinard-duranceau@univ-orleans.fr

Frédéric Glomeron, U. Orléans, EA7493 ERCAE, frederic.glomeron@univ-orleans.fr

François Maguin, U. Orléans, EA7493 ERCAE, francoise.maguin@univ-orleans.fr

Mandarine Hugon, U. Orléans, EA7493 ERCAE, mandarine.hugon@univ-orleans.fr

(COM 31) Le corps de l'enseignant à l'épreuve des contextes : regard sociologique

Tony Orival, Faculté des sports/ESPÉ de l'Université de Strasbourg, orival@unistra.fr

ATELIER 3 - FORMATION INITIALE ET CONTINUE

salle 104 – animation Arnaud Lacaille et Anaïs Clerc-Bedouet

(COM 1) Formation initiale des enseignants du primaire et réduction des inégalités : quelle prise en compte des dimensions contextuelles et sociales de la situation scolaire dans les contenus de formation ?

Claire Benveniste, Université Paris 8 – Laboratoire CIRCEFT-Escol, cl.benveniste@gmail.com

(COM 5) Le GPS, un dispositif de formation et de recherche à l'épreuve du terrain : l'exemple du LÉA Li-may

Maryse Lopez, ESPE de l'académie de Versailles, maryse.lopez@u-cergy.fr

Nathalie Oria, ESPE de l'académie de Versailles, nathalie.oria@u-cergy.fr

(COM 28) Le développement des compétences de formateurs d'enseignants : contribution à l'explicitation de l'importance de la surcompensation dans les situations de reprise d'études

Philippe Bourdier, Université d'Orléans-ERCAE EA 7493-ESPE CVL, phillipe.bourdier@univ-orleans.fr

(COM 33) La formation en situation de travail : quelle professionnalité émergente pour le formateur ?

Emeric Vidal, Centre de formation Batipole, emeribatipole@gmail.com

(COM 37) Éducation Permanente en Santé : interférences entre contexte et l'éducation comme institution

Cinira Magali Fortuna, Université de São Paulo, fortuna@eerp.usp.br

Monica Vilchez da Silva, Département Régional de la Santé III- Araraquara, monica.sus@gmail.com

Maristel Kasper, Université de São Paulo, mkasper@usp.br

Adriana Barbieri Feliciano, Université Fédéral de São Carlos, adrianabarbierif@gmail.com

ATELIER 4 - EFFETS ET MODALITÉS DE LA RECHERCHE

salle B103 – animation Cindy Chateignier et Sébastien Pesce

(COM 3) Recherche Avec et pratiques d'enseignement : le cas du projet naissance

Cinira Magali Fortuna, Université de São Paulo, Brésil, fortuna@eerp.usp.br

Simone Silva Santana, Université de São Paulo, Brésil, simone_ssilva1@usp.br

Gilles Monceau, Université de Cergy Pontoise, France, gilles.monceau@orange.fr

Margueritte Soulière, Université d'Ottawa, Canada, marguerite.souliere@uottawa.ca

Anne Pilotti, Hôpital Robert Debré, anne041@yahoo.fr

Nathalie Mondain, Université d'Ottawa, Canada, nathalie.mondain@uottawa.ca

Maria José Bistafa Pereira, Université de São Paulo, Brésil, zezebis@gmail.com

(COM 9) Une professionnalité à l'épreuve du contexte

Philippe Bernier, epoche69@gmail.fr

(COM 25) Le groupe d'étude comme dispositif de formation des futurs enseignants

Roberta Carvalho Romagnoli, PUC-MINAS, Brésil, robertaroma1@gmail.com

(COM 36) Un dispositif socio-clinique pour saisir et produire l'individuation

Manuel González Carpanetti, Réseau international francophone Recherche Avec

manu.gonzalez-carpanetti@hotmail.fr

(COM 39) Les affordances de l'espace scolaire comme objet de travail dans un dispositif d'intervention socio-clinique : le cas d'une expérience menée en Indre-et-Loire

Sébastien Pesce, Université d'Orléans, EA7493 ERCAE, sebastien.pesce@univ-orleans.fr

Lucile Beaumont, Conseil Départemental d'Indre-et-Loire, lbeaumont@departement-touraine.fr

Yann Jagot, ADAC et CAUE 37, yjagot@adac37.fr

ATELIER 5 - COMMUNICATIONS LIBRES - DIDACTIQUES

salle B2 – animation Emmanuel Cépa et Sylvie L'Heudé

(COM 2) Variations du curriculum réel, contextes sociaux des établissements et inégalités

Marion van Brederode, ESPE Créteil, CIRCEFT-ESCOL EA4384, marionvbd@gmail.com

(COM 8) Former à enseigner une question socialement vive. La Shoah à l'épreuve du langage iconotextuel

Christophe Meunier, ESPE CVL, Équipe InTRu, Université de Tours, christophe.meunier@univ-orleans.fr
Sylvie Dardaillon, ESPE Centre Val de Loire EA7493 ERCAé

(COM 21) Développer la compréhension des interactions sociales chez les élèves de cycle 1 et 2

Véronique Salvano-Pardieu, Université d'Orléans, ESPE Centre Val de Loire, veronique.pardieu@univ-tours.fr

(COM 30) Jouer, créer, éduquer : enjeux des contextes de pratique artistique dans la formation du corps enseignant

Mandarine Hugon, EA7493 ERCAE, Université d'Orléans, mandarine.hugon@univ-orleans.fr
Christine Ramat, formatrice Lettres ESPE CVL, ERCAE, Université d'Orléans, christine.ramat@wanadoo.fr

(COM 35) « Théâtraliser la classe » : la mimésis comme ruse* de formation des enseignants ?

Emmanuel Cépa, Université d'Orléans, ESPE, EA7493 ERCAE, emmanuel.cepa@univ-orleans.fr

ATELIER 6 - COMMUNICATIONS LIBRES - FORMATION ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

salle B4 – animation Karine Paret et Anne-Lise Doyen

(COM 10) Les pratiques éducatives entre contrainte et créativité

Catherine de Luca Bernier, E.D. 450 « Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie », EA 3522 CRPMS, Paris VII-Denis-Diderot, delucabernier2@wanadoo.fr

(COM 14) Évaluation des acquis buissonniers en formation initiale : exemple sur l'approche en formation initiale des Masseurs Kinésithérapeutes français

Patrick Salaün, Université de Lille, Profeor CIREL, patmai@hotmail.fr

(COM 17) L'autonomie de l'enseignant(e), entre les exigences institutionnelles et les interpellations du contexte d'action. Le cas du système éducatif marocain

Fatima Zahra Lotfi, Faculté des Sciences de l'Éducation / Équipe de recherche (RIIDCH) / Université Med V / Rabat / Maroc, lotfi.f.zahra@gmail.com

(COM 20) Un dispositif Pilar pour des enseignants d'un collège dans l'épreuve du manque de motivation des élèves

Sandra Cadiou, UMR EFTS TOULOUSE UNIVERSITE UT2J, sandra.cadiou@univ-tlse2.fr

(COM 32) Vers la construction d'un référentiel d'évaluation des compétences du jeune collégien dans un dispositif d'engagement extra-scolaire à Issy-les-Moulineaux ?

Charles Calamel, LIRTES : EA 7313 ; UPEC, charles.calamel@u-pec.fr
César Calamel-Duprey, Sociologie - M2 ; UPON, cesar.calamel@gmail.com

INDEX DES COMMUNICANT.E.S

- BADIER Walter, 22
BAETA Sébastien, 13
BARBIERI FELICIANO Adriana, 26
BEAUMONT Lucile, 27
BENVENISTE Claire, 12
BERNIER Philippe, 16
BISTAFÀ PEREIRA Maria José, 13
BOIS Evelyne, 22
BOURDIER Philippe, 21
BRETON Hervé, 15
CADIOU Sandra, 19
CALAMEL Charles, 24
CALAMEL-DUPREY César, 24
CANDY Laure, 20
CARVALHO ROMAGNOLI Roberta, 21
CATOIRE Pascale, 14
CÉPA Emmanuel, 25
CESVRE Sandrine, 15
CHABANEL Léa, 17
DA SILVA Monica Vilchez, 26
DARDAILLON Sylvie, 15
DE LUCA BERNIER Catherine, 16
DELCROIX Antoine, 25
FEINARD-DURANCEAU Muriel, 22
FORTUNA Cinira Magali, 13, 26
GLOMERON Frédéric, 22
GONZÁLEZ CARPANETTI Manuel, 26
HUGON Mandarine, 22, 23
ISSAIEVA Elisabeth, 25
JAGOT Yann, 27
KASPER Maristel, 26
LOPEZ Maryse, 14
LOTFI Fatima Zahra, 18
MAGUIN Françoise, 22
MAYETELA Sandrine, 20
MEUNIER Christophe, 15
MONCEAU Gilles, 13
MONDAIN Nathalie, 13
ODACRE Elisabeth, 25
ORIA Nathalie, 14
ORIVAL Tony, 23
PESCE Sébastien, 27
PILOTTI Anne, 13
RAMAT Christine, 23
SALAÜN Patrick, 17
SALVANO-PARDIEU Véronique, 20
SANTANA Simone Silva, 13
SOULIÈRE Marguerite, 13
VAN BREDERODE Marion, 12
VIDAL Emeric, 24
VOISIN Vincent, 18

INFORMATIONS PRATIQUES

Lieu du colloque

72 rue du Faubourg de Bourgogne, Orléans
Accueil devant l'amphithéâtre, 28 juin à partir de 9h

Bagagerie

Salle 8
Ouverture de **8h30 à 10h** et de **16h30 à 17h30**

Pour s'y rendre :

Depuis la gare d'Orléans :

Bus 2, direction Ste Marie (Saint-Jean-de-Braye), descendre à l'arrêt école normale
ou Bus 25, direction Ambert, descendre à l'arrêt Orbette

Depuis la gare de Fleury-lès-Aubrais

Tram A direction Hop / descendre à la gare d'Orléans
puis Bus 2, direction Ste Marie (Saint-Jean-de-Braye), descendre à l'arrêt école normale

Colloque

Les pratiques enseignantes à l'épreuve des contextes : Apprentissage, professionnalisation, adaptation

Orléans – 28 juin 2019