

Colloque International

Interroger les marges en éducation
et en formation

Éclairages théoriques,
méthodologiques et pratiques

14 au 16 Octobre 2024

Saint-Denis

Ile de La Réunion



Recueil des résumés

JRE-RIICLAS
Éducation, formation et marges



Contact : INSPÉ de La Réunion (accueil) : 0262 90 43 43
Allée des Aigues Marines, Bellepierre, 97487 Saint-Denis
<https://jreicias2024.sciencesconf.org/>

Severine Ferriere : severine.ferriere@univ-reunion.fr - Pierre-Éric Fageol : pierre-eric.fageol@univ-reunion.fr
Guilène Révauger : guilene.revauger@univ-reunion.fr

Sommaire

Sommaire	2
Index des auteurs.....	7
<u>Rodica AILINCAI</u>	
Famille-Ecole aux « marges », que dit la recherche ?	9
<u>Faiza AIT AISSA</u>	
Les défis de l'accès à l'éducation pour les élèves des zones rurales au Maroc	10
<u>Leïla ALENDROIT</u>	
A l'épreuve du changement : Évolution des représentations du métier par l'expérience de professionnalisation des étudiant.es en mobilité de stage	12
<u>Amélie ALLETRU et Alexandra CLAVÉ-MERCIER</u>	
Saisir les implicites interactionnels entre enseignants et EFIV : aménagements conceptuels et méthodologiques d'un dispositif de co-explicitation	14
<u>Mohamed AMMAR et Mohamed Bouzid TAHRI</u>	
Le décrochage scolaire dans les milieux ruraux en Tunisie : quelles réalités pour quelles représentations ?.....	16
<u>Fidy Heritiana ANDRIANARIVONY</u>	
Etude exploratoire des impacts du bilinguisme français-malagasy sur les compétences des élèves dans les démonstrations en mathématiques	17
<u>Beatrice ANTONIO-FRANCOISE et Arnaud CARPOORAN</u>	
Pédagogies innovantes, échecs scolaires et pratiques linguistiques dans l'éducation à Maurice	19
<u>Mathis ARTHEMISE et Zia CECCONE</u>	
Les marges de l'éducation en situations : Trajectoires scolaires et effets de contexte de l'insularité et de la ruralité	21
<u>Marlène BOUDHAU</u>	
La littérature francophone caribéenne : un enseignement en marge ?.....	23
<u>Sophie BRIÈRE, Alain STOCKLESS, Bibiana PULIDO et Corinne BÉGUERIE-GODDAERT</u>	
Instauration d'universités plurielles plus inclusives de la diversité : enjeux et défis des démarches de changement initiées au Québec	25
<u>Nathalie CARMINATTI et Marie-France CARNUS (coordination)</u>	
Symposium Des dispositifs innovants en marge des pratiques ordinaires : l'éclairage didactique clinique	27
Communication 1 du symposium. <u>Marie-France CARNUS</u>	
Des dispositifs didactiques cliniques à la marge en enseignement/apprentissage et formation.....	29
Communication 2 du symposium. <u>Nathalie CARMINATTI</u>	
Une ingénierie de formation à la marge à l'école primaire	31
Communication 3 du symposium. <u>Hassen BEN REBAH</u>	
GENeSPRIT, un dispositif à la marge en FOAD à l'université (1504).....	33

Communication 4 du symposium. Saïd AROUI et Stéphanie HAMON.....	
L’auto-positionnement du professionnel en formation : un révélateur de besoins qui interroge les marges en formation d’enseignant.e.s.....	35
Communication 5 du symposium. Ioana FILLION-QUIBEL.....	
Questionner les marges de l’innovation à l’interface Savoir/Sujet.....	37
<u>Marie CÉZARD-LEYRAL.....</u>	
Un enseignement marginal ? Le latin en contexte plurilingue polynésien	39
<u>Audrey CHAMBAUD-RÉGNIER.....</u>	
L’enseignement de la géographie adapté à la Guyane au cycle 3 : l’enjeu des ressources scolaires face à une quête sociétale.....	41
<u>Nathalie CHAPON, Annie LASNE et Hanna VERDEL.....</u>	
Usages et représentations des outils numériques dans la pratique enseignante à l’école primaire : Une pratique en marge des attendus ?.....	44
<u>Philippe CHARPENTIER et Georgeta STOICA.....</u>	
Etre en marge du système éducatif français : le cas de situations de classes « extraordinaires » dans l’académie de Mayotte.....	46
<u>Alexandra CLAVÉ-MERCIER et Amélie ALLETRU.....</u>	
Interactions enseignants – enfants Voyageurs : ce que la rencontre à l’école révèle du métier	47
<u>Hervé DANGOUMAU et Thierry BENOIT-GONIN.....</u>	
Former par le théâtre-forum : une pratique en marge ?	49
<u>Benjamin DENECHÉAU.....</u>	
Situer les marges de l’école : Mobilisation d’acteurs et actrices du hors l’école sur les mises à l’écart des voies scolaires ordinaires.....	51
<u>Simon DEPREZ et Héléna PINNA.....</u>	
Une pratique philosophique à l’école polynésienne pour réduire les marges.....	53
<u>Sabine DUFAY.....</u>	
Parents et enseignants polynésiens aux marges de l’école. Discours et représentations de parents et d’enseignants des archipels isolés	55
<u>Fanny DUREYSSEIX.....</u>	
Radiographie d’un lexique quadrilingue pour l’école à Mayotte	57
<u>Pierre-Eric FAGEOL (coordination)</u>	
Symposium : Normes curriculaires et contextualisation des apprentissages dans les outre-mer français	60
Conférence du symposium. Pierre-Eric FAGEOL	
Les adaptations scolaires : origines et héritages	61
Table ronde du symposium. Corinne DENIAUD, Pierre-Eric FAGEOL, Sylvain GENEVOIS, Mamaye IDRISSE, Pascal MARSILLOUX, Fabrice SORBA, Amandine TOUITOU	
Adaptation et/ou contextualisation : pratiques et débats dans les outre-mer	62
<u>Séverine FERRIERE, Jacques-Henri GUIGNARD, Michaël VAUTHIER et Fabien BACRO.....</u>	
Le point de vue d’élèves à Haut Potentiel Intellectuel sur leur vécu au collège	63

<u>Christine FRANCOISE et Thérèse PEREZ-ROUX</u>	
Les enseignants débutants œuvrant dans les académies de La Réunion et de Mayotte : des représentations professionnelles en marge de celles des enseignants des académies de l'Hexagone ?	65
<u>Zehra GABILLON et Athéna WONG KA</u>	
Contextualisation de l'enseignement des langues en Polynésie française : Représentations des enseignants	67
<u>Sophie GRAND et Zehra GABILLON</u>	
La compréhension de textes en contexte d'éducation prioritaire polynésien	69
<u>Stacy HAUTERVILLE, Élisabeth ODACRE, Priscilla RAMSAMY et Antoine DELCROIX</u>	
Favoriser un enseignement supérieur équitable et résilient par l'accompagnement expérientiel : le projet RESPIRE	71
<u>Isabelle HIDAIR KRIVSKY et Staline FLEUZIN</u>	
Les parents, des acteurs en « marge »?	73
<u>Cédric HOSSEN et Nathalie WALLIAN</u>	
Commenter en marge pour marginaliser. Analyse des copies d'élèves du lycée Leconte de Lisle de la Réunion (1929-1944).....	75
<u>Jérémy IANNI</u>	
L'approche sensible en ethnographie.....	77
<u>Julien JOANNY</u>	
Scolarisation et éducation en Guyane française : la situation des jeunes autochtones	79
<u>Cécile LACÔTE-COQUEREAU</u>	
Marges et frontières épistémiques : défi éthique du chercheur au regard de Sujets Autistes aux silences singuliers	81
<u>Maryan LEMOINE</u>	
Ce que les actions éducatives menées dans les marges nous disent des acteurs et des configurations à l'œuvre.....	83
<u>Giulia MARCHESINI</u>	
Les aires marines éducatives : quand culture et nature interagissent pour une éducation au développement durable en Polynésie française.....	84
<u>Julia MIDELET</u>	
Expérimenter les marges : quand l'accessibilisation d'une méthodologie de recherche permet à l'individu « à la marge » de faire l'expérience de l'émancipation.....	86
<u>Deelan MINFIR</u>	
Les pratiques des professeurs de lycée en contexte guyanais : l'épreuve des injonctions contradictoires.....	88
<u>Stéphane MINVIELLE</u>	
L'histoire de la Nouvelle-Calédonie, une marge scolaire ?.....	89
<u>Jean-Berky NGUALA et Solym MANOU-ABI</u>	
Usages des langues de première socialisation et du langage pour résoudre des problèmes : exemples d'heuristiques à Mayotte	91
<u>Isabelle NOCUS (coordination)</u>	
Symposium : Dispositif bilingue à parité horaire en Polynésie française : enjeux et	

effets sur les compétences langagières, la créativité et la satisfaction de vie d'élèves du CP au CE2.....	94
Communication 1 du symposium. Samantha BONET-TIARO, Jacques VERNAUDON et Isabelle NOCUS	
Dispositif bilingue à parité horaire en Polynésie français et son évaluation	96
Communication 2 du symposium. Isabelle NOCUS	
Impact du dispositif bilingue à parité horaire sur les compétences langagières et les compétences académiques	97
Communication 3 du symposium. Jacques-Henri GUIGNARD et Anne-Pascale CREVECOEUR	
Impact des pratiques linguistiques scolaires et familiales sur le potentiel créatif d'enfants polynésiens scolarisés en classe de CP-CE2.....	99
Communication 4 du symposium. Camille HUMEAU et Charlotte COUDRONNIERE . Satisfaction de vie des élèves polynésiens et pratiques linguistiques familiales : effet d'un dispositif pédagogique bilingue à parité horaire en Polynésie française.....	101
Christian OLLIVIER et Thierry GAILLAT	
Les tâches ancrées dans la vie réelle comme objets-frontières à l'intersection de l'espace éducatif institutionnel et des grands espaces numériques.....	103
Cédric PEROLINI	
Louise Michel, l'institutrice qui s'inscrit dans les marges. Enseigner en situation de crise, de la Commune de Paris (1871) à la déportation en Nouvelle Calédonie.....	105
Loïc PULIDO	
La recherche participative, pour se rapprocher.....	107
Abdelghani QASEM	
Les représentations sociales de l'amazighe et leurs influences sur les politiques éducatives et l'enseignement de cette langue au Maroc.....	108
Abdelhak QRIBI	
Les « missions fleuves » dans une perspective de (trans)formation de futurs enseignants dans les sites isolés en Guyane française	110
Mirindrasoa RAMANAMPIARIVOLA	
Réforme curriculaire dans les lycées à Madagascar : perception des acteurs et mise en œuvre.....	112
Fanja RAZAFINDRAVELO	
Pratiques enseignantes en disciplines linguistiques et disciplines non linguistiques : L'exemple du Centre Régional de l'Institut National de Formation Pédagogique d'Ambositra	114
Anne RIIPPA, Mari WIKLUND et Linda NURMI	
La lecture de littérature comme support à l'apprentissage des compétences émotionnelles et linguistiques dans l'enseignement des langues	116
Eléda ROBO	
Influence de la structure grammaticale d'énoncés mathématiques sur leurs résolutions : cas d'un ITEM du PISA.....	118

<u>Jean-Jacques SALONE et France-Lise CABRERA</u>	
Un module de formation de formateurs autour de la lutte contre l'innumérisme avec des personnes en situation d'illettrisme en Guadeloupe	120
<u>Sandra SRAMSKI</u>	
Comparer les langues dans les classes en Polynésie française : quels objectifs et quelles ressources ?	122
<u>Alain STOCKLESS et Sophie BRIÈRE</u>	
L'approche méthodologique <i>Design-Based Research</i> et implications pour les marges et l'inclusion	124
<u>Alain STOCKLESS, Thomas FORISSIER, Frédéric FOURNIER, Myriam GIROUARD-GAGNE, Priscilla RAMSAMY et Jean-Jacques SALONE</u>	
Les boussoles numériques éducatives : un outil d'aide à l'analyse contextuelle de documents pédagogiques	126
<u>Edgar TASIA</u>	
Quand l'exception devient la règle. Réflexions et enjeux pédagogiques liés au changement de profils des étudiants inscrits à l'épreuve de l'agrégation en option « sciences sociales » (ULiège, Belgique)	128
<u>Astrid TIREL</u>	
Créer des outils appropriés à la pluralité des profils étudiants pour l'enseignement universitaire en contexte francophone minoritaire : un enjeu d'équité, de diversité et d'inclusion.....	130
<u>Laura URIBE et Miki MORI</u>	
L'enseignement des langues vivantes à la marge des pratiques pédagogiques dans le premier degré : comment construire une formation plurilingue à Mayotte ?	132
<u>Fabrice WACALIE</u>	
L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues kanak.....	134
<u>Eddie WADRAWANE</u>	
Rendre visible le savoir autochtone à travers divers propos d'experts « en marge » et par la transposition didactique ainsi que l'usage du numérique	136
<u>Pierre-Olivier WEISS</u>	
Étude des dynamiques sociales et interactions au sein des collèges martiniquais : perspectives sur les incivilités et les discriminations dans les marges de la France..	137
<u>Nafissa ZAARAOUI et Cindy CHATEIGNIER</u>	
Influence des représentations des enseignants en éducation prioritaire sur le sentiment d'incompétence des apprenants et sur les pratiques pédagogiques : des mesures psychométriques à l'action institutionnelle	140

Index des auteurs

A

AILINCAI Rodica · 9
AIT AISSA Faiza · 10
ALENDROIT Leïla · 12
ALLETRU Amélie · 14, 47
AMMAR Mohamed · 16
ANDRIANARIVONY Fidy Heritiana · 17
ANTONIO-FRANÇOISE Beatrice · 19
AROUÏ Saïd · 35
ARTHEMISE Mathis · 21

B

BACRO Fabien · 63
BÉGUERIE-GODDAERT Corinne · 25
BEN REBAH Hassen · 33
BENOIT-GONIN Thierry · 49
BONET-TIRAO Samantha · 94, 96
BOUDHAU Marlène · 23
BRIÈRE Sophie · 25, 124

C

CABRERA France-Lise · 120
CARMINATTI Nathalie · 27, 31
CARNUS Marie-France · 27, 29
CARPOORAN Arnaud · 19
CECCONE Zia · 21
CÉZARD-LEYRAL Marie · 39
CHAMBAUD-RÉGNIER Audrey · 41
CHAPON Nathalie · 44
CHARPENTIER Philippe · 46
CHATEIGNIER Cindy · 140
CLAVÉ-MERCIER Alexandra · 14, 47
COUDRONNIERE Charlotte · 94, 101
CREVECOEUR Anne-Pascale · 94, 99

D

DANGOUMAU Hervé · 49
DELCROIX Antoine · 71
DENECHAU Benjamin · 51
DENIAUD Corinne · 62
DEPREZ Simon · 53
DUFAY Sabine · 55
DUREYSSEIX Fanny · 57

F

FAGEOL Pierre-Eric · 60, 61, 62
FERRIERE Séverine · 63
FILLION- Ioana · 37
FLEUZIN Staline · 73
FORISSIER Thomas · 126
FOURNIER Frédéric · 126
FRANÇOISE Christine · 65

G

GABILLON Zehra · 67, 69
GAILLAT Thierry · 103
GENEVOIS Sylvain · 61, 62
GIROUARD-GAGNE Myriam · 126
GRAND Sophie · 69
GUIGNARD Jacques-Henri · 63, 94, 99

H

HAMON Stéphanie · 35
HAUTERVILLE Stacy · 71
HIDAIR KRIVSKY Isabelle · 73
HOSSEN Cédric · 75
HUMEAU Camille · 94, 101

I

IANNI Jérémy · 77
IDRISS Mamaye · 61, 62

J

JOANNY Julien · 79

L

LACÔTE-COQUEREAU Cécile · 81
LASNE Annie · 44
LEMOINE Maryan · 83

M

MANOU-ABI Solym · 91
MARCHESINI Giulia · 84

MARSILLOUX Pascal · 62
MIDELET Julia · 86
MINFIR Deelan · 88
MINVIELLE Stéphane · 89
MORI Miki · 132

N

NGUALA Jean-Berky · 91
NOCUS Isabelle · 94, 96, 97
NURMI Linda · 116

O

ODACRE Élisabeth · 71
OLLIVIER Christian · 103

P

PEREZ-ROUX Thérèse · 65
PEROLINI Cédric · 105
PINNA Hélène · 53
PULIDO Bibiana · 25
PULIDO Loïc · 107

Q

QASEM Abdelghani · 108
QRIBI Abdelhak · 110

R

RAMANAMPIARIVOLA Mirindrasoa · 112
RAMSAMY Priscilla · 71, 126
RAZAFINDRAVELO Fanja · 114
RIIPPA Anne · 116
ROBO Eléda · 118

S

SALONE Jean-Jacques · 120, 126
SORBA Fabrice · 62
SRAMSKI Sandra · 122
STOCKLESS Alain · 25, 124, 126
STOICA Georgeta · 46

T

TAHRI Mohamed Bouzid · 16
TASIA Edgar · 128
TIREL Astrid · 130
TOUITOU Amandine · 62

U

URIBE Laura · 132

V

VAUTHIER Michaël · 63
VERNAUDON Jacques · 94, 96
VERDEL Hanna · 44

W

WACALIE Fabrice · 134
WADRAWANE Eddie · 136
WALLIAN Nathalie · 75
WEISS Pierre-Olivier · 137
WIKLUND Mari · 116
WONG KA Athéna · 67

Z

ZAARAOUI Nafissa · 140

Famille-Ecole aux « marges », que dit la recherche ?

Rodica AILINCAI, rodica.ailincai@upf.pf

Professeure des Universités en Sciences de l'éducation, Université de Polynésie française

Résumé

Les recherches de ces dernières décennies sur les relations parents-enseignants, sur l'environnement familial et la scolarisation de l'enfant soulignent le rôle de la famille dans la réussite des élèves. En se basant sur les études aussi bien francophones qu'anglophones, cette intervention examinera la manière dont la recherche aborde l'influence familiale sur les apprentissages, la socialisation des enfants et la réussite scolaire. On évoquera notamment les recherches portant sur l'accompagnement à la scolarité par les parents ; les environnements qui favorisent le développement cognitif de l'enfant ; l'influence des styles éducatifs sur la réussite scolaire ; le milieu social, les représentations parentales...

Les défis de l'accès à l'éducation pour les élèves des zones rurales au Maroc

AIT AISSA Faiza, faizaaitaissa8@gmail.com

Enseignement, Discours et Interculturalité, Université Hassan II

Résumé

L'éducation est souvent perçue comme un pilier fondamental du développement humain, offrant aux individus les compétences et les connaissances nécessaires pour s'épanouir dans la société moderne. Cependant, dans de nombreuses régions des pays en développement, l'accès à une éducation de qualité reste un défi majeur, en particulier pour les enfants vivant dans les zones rurales. En effet, ces régions sont souvent confrontées à une multitude de défis structurels et socio-économiques qui entravent l'accès à l'éducation de qualité. Parmi ces défis, on peut citer l'isolement géographique, le manque d'infrastructures éducatives adéquates, le faible niveau de développement économique, les barrières culturelles et sociales, ainsi que les inégalités de genre.

L'isolement géographique est l'un des principaux obstacles, car de nombreuses écoles rurales sont situées dans des zones éloignées et difficilement accessibles, ce qui rend le trajet vers l'école ardu pour de nombreux enfants. De plus, le manque d'infrastructures de qualité telles que des routes praticables, des transports fiables et des bâtiments scolaires adéquats rend l'accès à l'éducation encore plus difficile.

Les barrières culturelles et sociales peuvent également jouer un rôle significatif dans la marginalisation des enfants des zones rurales. Les normes sociales, les attentes traditionnelles et les stéréotypes de genre peuvent décourager la scolarisation des filles ou limiter les opportunités éducatives pour certains groupes ethniques ou communautés minoritaires.

En résumé, l'accès à une éducation de qualité pour les élèves des zones rurales dans les pays en développement est entravé par une multitude de facteurs interconnectés. Pour surmonter ces défis et garantir un accès équitable à l'éducation pour tous, il est impératif de mettre en œuvre des politiques et des initiatives holistiques qui prennent en compte les besoins spécifiques des communautés rurales et visent à éliminer les obstacles à l'apprentissage.

Dans notre intervention, nous mettrons l'accent, en adoptant une méthode mixte, sur ces défis et les initiatives mises en place pour les dépasser, à travers des entretiens avec des responsables (directeurs d'écoles, inspecteurs pédagogiques), des enseignants et des élèves marocains (dans la région de Beni Mellal/Khenifra). L'interprétation des résultats montre que les obstacles rencontrés et confrontés quotidiennement dans les écoles des zones rurales sont multiples et complexes et peuvent mener à l'échec et l'abandon scolaire. De plus, ces actants ont des représentations variées et parfois opposées sur la réalité de l'enseignement/apprentissage dans ces régions.

Mots clés : enseignement-apprentissage, milieu rural, représentations, école

Références

- Bontron, J.-C. (1993). « La reprise démographique confirmée ». Dans B. Kayser (dir.), *Naissance de nouvelles campagnes*. DATAR/Editions de l'Aube.
- Bontron, J. C. (2008). Les espaces ruraux résidentiels, configurations et dynamiques. *Pour*, 199(4), 87-95.
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), 11-28.
- Dessertene, A. et Rotasperti, J.-F. (1990). *La Maison d'école : histoire d'une architecture*. Groupe 71.
- Gaté Jean-Pierre, 2004, « À la rencontre des pratiques d'apprentissage. ». *Eduquer*, 8.
- Ibaaquil, L. (1996). *L'école marocaine et la compétition sociale : stratégies, aspirations*. Babil.
- Konan, J.-C. (2012). « L'enseignement du français au primaire en milieu rural ivoirien ». *Revue Africaine d'Anthropologie*, 13.
- Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (2^e éd.). ESF.
- Safra, M. (1994). L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales. OCDE.

A l'épreuve du changement : Évolution des représentations du métier par l'expérience de professionnalisation des étudiant.es en mobilité de stage

Leïla ALENDROIT, leila.alendroit@univ-reunion.fr

ICARE, Université de La Réunion

Résumé

Pour les étudiant.es en formation, les stages sont souvent indispensables pour valider leur diplôme. Cependant, les exigences et méthodes de l'école peuvent différer de la réalité du terrain. Cette discordance entre les attentes académiques et ce qui est acquis en mobilité de stage positionne les étudiant.es dans une forme de marge. Confronté.es à des environnements professionnels et culturels différents de ceux auxquels ils/elles sont habitué.es peut accentuer les écarts entre la formation théorique et la pratique sur le terrain.

Notre proposition s'inscrit dans l'axe 1 : « les représentations et les pratiques en éducation », qui explore les représentations du métier d'assistant social et leur évolution par l'expérience de professionnalisation. Nous examinons comment les stages à l'étranger influencent les représentations du métier chez les étudiants en travail social, en mettant en lumière les écarts entre les formations dispensées à l'IRTS¹ et les expériences acquises lors des stages internationaux en Belgique et au Québec.

Nous partons de l'idée que les représentations du métier par les étudiant.es peuvent être modifiées par leur expérience de professionnalisation en stage à l'étranger.

Dans le cadre de notre contribution, nous examinons les représentations sociales (Jodelet, 2003) et leur évolution dans le cadre de la formation des étudiant.es en mobilité de stage dans le domaine du travail social. Notre communication se concentre sur la manière dont ces représentations évoluent au cours de la mobilité de stage et influence leur professionnalisation. La question qui se pose est la suivante : comment des étudiant.es de l'IRTS perçoivent et interprètent les pratiques professionnelles à l'étranger, et comment ils/elles s'adaptent aux différences culturelles et professionnelles du pays d'accueil ?

À l'aide d'une méthodologie qualitative basée sur un suivi de cohortes, nous suivons les étudiants avant, pendant et après leur mobilité d'une durée de trois mois. Nous avons collecté des récits de vie selon la méthodologie de Bertaux (2000), afin de mieux appréhender les transitions des étudiants en mobilité de stage qui sont confrontés à ce changement. Notre objectif est de mieux comprendre les processus de changement et l'enrichissement du bagage professionnel à la suite d'une mobilité de stage (Mailliot, 2012), dès lors que « les cadres de référence changent et se modifient au fil de

¹ Institut Régional de Travail Social (IRTS) de La Réunion

l'apprentissage par l'ajout constant de nouvelles informations aux perspectives déjà existantes » (Duchesne, 2010, p. 38).

Les résultats attendus de notre étude mettront ainsi en lumière l'élargissement des cadres de références des étudiant.es favorisant l'émergence de pratiques hybrides. Ces pratiques que nous qualifions d'hybrides, combinent les nouvelles connaissances et les expériences acquises lors de la mobilité avec leurs pratiques préexistantes, enrichissant alors leur approche du travail social.

Mots clés : mobilité de stage, étudiant.es, représentations sociales, professionnalisation, adaptation

Références

- Bertaux, D. (2000). Du récit de vie dans l'approche de l'autre. *L'Autre*, 1(2), 239-257. <https://doi.org/10.3917/lautr.002.0239>
- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50. <https://doi.org/10.7202/039978ar>
- Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : Un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 45-78). Presses Universitaires de France.
- Mailliot, S. (2012). *Penser les processus de changement à travers l'expérience de la mobilité professionnelle. De l'objet discursif à l'activité de transition*. Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille. <https://theses.hal.science/tel-00693169/document>

Saisir les implicites interactionnels entre enseignants et EFIV : aménagements conceptuels et méthodologiques d'un dispositif de co-explicitation

Amélie ALLETRU, aalletru@uco.fr

LIRFE et CREN (UR 2661), Université Catholique de l'Ouest

Alexandra CLAVÉ-MERCIER, aclavemercier@uco.fr

CITERES (équipe CoST, UMR 7324) et 2S2T UCO, Université Catholique de l'Ouest

Résumé

Au regard des textes officiels régissant la scolarité des « Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs » (EFIV) et des structures et dispositifs dédiés (Clavé-Mercier et Cossée, 2019), ces élèves sont appréhendés comme un public « en marge » de l'institution scolaire.

Nous interrogeons la manifestation de cette catégorisation dans les situations scolaires, et plus largement dans les pratiques des acteurs en classe et dans les établissements. Il s'agit pour nous de sortir d'une vision institutionnelle, dominante, ethnocentrée, pour « *comprendre ce que la présence de ce public fait au travail enseignant* » (Chartier, 2013) et en retour, ce que les pratiques enseignantes font aux élèves concernés. Pour ce faire, nous croisons dans le cadre d'une recherche collaborative, une approche en anthropologie sociale et culturelle avec une perspective interactionniste en didactique professionnelle (Vinatier, 2013). Nous analysons à la fois la pratique effective d'enseignants en prenant en compte les dimensions significatives de leur activité de leur point de vue, et les réceptions et appropriations de ces pratiques pour comprendre les expériences qu'en font les élèves et leurs parents.

Nous aborderons les principes et modalités de notre démarche de co-explicitation. Nous nous fondons sur les intérêts que ce dispositif a présentés dans des recherches antérieures (Alletru et Vinatier, 2021) pour en renouveler l'usage dans le contexte de la scolarité des EFIV. Ce dispositif met au cœur de son projet la réflexivité des sujets capables (Rabardel, 2005) qui revisitent leur activité pour leur propre compte, accompagnés par les chercheurs mettant à leur disposition leurs propres outils conceptuels et analyses. Il ne s'agit pas de chercher « sur » les enseignants, mais bien de co-construire l'analyse avec, par et pour eux. Nous déclinons les différentes phases (exploratoire, auto-confrontation, co-explicitation, restitution) de notre démarche. La particularité de notre méthodologie est d'y articuler une approche ethnographique (entretiens semi-directifs, immersion sur un temps long en établissement, observations dans et hors la classe). Les acteurs prenant part à cette recherche sont variés et tous volontaires pour y participer : IEN, formateurs, coordonnateurs, enseignants, élèves, parents.

Nous présenterons également les premiers éléments issus de la phase exploratoire qui mettent en lumière les intérêts de notre approche croisée et de cette méthodologie, et

participent à définir plus précisément et en collaboration avec les acteurs engagés, la problématique telle qu'elle émerge à ce stade pour les professionnels concernés.

Mots clés : Recherche collaborative, co-explicitation, ethnographie des situations scolaires, didactique professionnelle, interactions enseignant-élèves, scolarité des EFIV, réflexivité

Références

- Alletru, A., et Vinatier, I. (2021). Un exemple d'observation de l'activité enseignante en Polynésie française. In P. Guibert (Ed.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p. 144– 155). De Boeck.
- Chartier, M. (2013). L'accueil des enfants du voyage : d'un dispositif académique à son appropriation par les acteurs éducatifs des écoles élémentaires. *Carrefours de l'éducation*, 36, 31-45. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0031>
- Clavé-Mercier, A., Cossée., C (2019). Introduction. Quelles situations se cachent derrière la catégorie « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV)?, *Études tsiganes*, 65- 66, 6-19. <https://doi.org/10.3917/tsig.065.0005>
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (p.105-115). Octarès.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.

Le décrochage scolaire dans les milieux ruraux en Tunisie : quelles réalités pour quelles représentations ?

Mohamed AMMAR, muhammed_ammam@yahoo.com

Institut Supérieur de l'Éducation Spécialisée, université de La Manouba Tunis

Mohamed Bouzid TAHRI maramtahriandilef123@gmail.com

Institut Supérieur de l'Éducation et de Formation Continue, université Tunis 1

Résumé

Notre objectif est d'examiner le phénomène du décrochage scolaire dans les milieux ruraux en Tunisie selon une perspective psycho-sociale. L'échantillon est composé de 36 élèves âgés de 14 à 17 ans ayant abandonné leur scolarité au niveau de l'école primaire ou du collège. Il est composé aussi de 40 enseignants à l'école primaire. Tous les participants sont issus des régions rurales de Sidi Bouzid en Tunisie. Chaque groupe a répondu à un questionnaire semi-directif axé sur leurs représentations sociales vis-à-vis de l'importance du phénomène du décrochage scolaire, ses causes et ses répercussions sur le plan individuel et social. Les résultats semblent indiquer de larges divergences entre les réponses des élèves décrocheurs et des enseignants, ce qui implique l'existence d'un rejet réciproque entre les adolescents et l'institution scolaire. Les parcours de ruptures s'enracinent dans de multiples ruptures, plus ou moins brutales, tout à la fois avec les attentes sociales, avec les règles et les normes scolaires, avec les apprentissages scolaires, avec les contextes familiaux et locaux. Les résultats soulignent l'importance de tenir compte du cadre psycho-social spécifique aux zones rurales tunisiennes dans le parcours scolaire de l'élève facilitant l'instauration d'un lien de confiance et d'étayage avec l'enseignant.

Mots clés : décrochage scolaire, adolescence, relation élève-enseignant, contexte social

Références

- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41-65.
- Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*. Odile Jacob.
- Millet, M. et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF.
- Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(44), 75-97.
- Thouin É., Lavoie L., Dupéré V. et Archontakis C. (2018) Décrochage scolaire et contexte psychosocial et sociogéographique, processus dynamique de stress et parcours de vie : proposition d'une modélisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3(51), 61-77.

Etude exploratoire des impacts du bilinguisme français-malagasy sur les compétences des élèves dans les démonstrations en mathématiques

Fidy Heritiana ANDRIANARIVONY, heritianafigdy@gmail.com

Ecole Doctorale Modélisation-Informatique, Université de Fianarantsoa (Madagascar)

Ecole Doctorale Information, Structures et Systèmes, Université de Montpellier (France)

Résumé

Le contexte éducatif à Madagascar se caractérise par la coexistence de deux langues, la langue française en tant que langue d'enseignement et la langue malagasy en tant que langue maternelle des élèves (Andrianarivony et Salone, 2021). Dans la réalité d'une classe de mathématiques, le contact de ces langues se manifeste par l'utilisation de la langue française pour formuler les concepts mathématiques, généralement à l'écrit, alors que la langue malagasy est employée plutôt oralement pour les expliciter et les discuter (Andrianarivony et Salone, 2021).

Cette étude vise à préciser ces deux modalités linguistiques et à étudier leurs effets sur les compétences des élèves en matière de démonstration et de raisonnement. Notre cadre théorique s'appuie sur les travaux conduits par Barrier, Durand-Guerrier et Mesnil (2019) autour de l'impact des structures langagières sur la formation des concepts logiques. Il utilise également la classification des preuves développée par Balacheff (1987).

Une expérimentation a ainsi été menée auprès de 190 élèves en terminale scientifique au cours de laquelle les élèves devaient statuer quant à la validité d'assertions qui leur étaient proposées et réaliser des démonstrations. Afin d'étudier les effets de langues, les élèves ont été répartis en deux groupes, l'un avec des énoncés et des réponses attendues en français, l'autre en malagasy, à partir d'une analyse logique a priori visant à catégoriser les erreurs langagières, mathématiques et logiques des élèves (Barrier et al., 2019). Nous avons ensuite conduit une analyse statistique implicite (Andrianarivony et al., 2024 ; Gras et Lahrer, 2019) afin de quantifier les corrélations éventuelles entre les différents types d'erreurs puis de dégager des schèmes implicites permettant in fine d'interpréter les processus logiques mis en œuvre par les élèves dans les démonstrations.

Les résultats de cette recherche révèlent que même si le malagasy est une langue empruntant fortement son lexique mathématique au français, son emploi ne conduit pas nécessairement à des raisonnements confus ou erronés. D'un autre côté, même si l'usage exclusif de la langue française permet aux élèves d'entrer plus naturellement dans des raisonnements formels, cela ne les prémunit pas davantage des difficultés purement mathématico-logiques qu'ils rencontrent. Ces constats soulèvent ainsi des questions cruciales quant à l'efficacité des langues d'enseignement dans le contexte malagasy, appelant à des réflexions sur la manière dont ces langues pourraient être utilisées conjointement pour optimiser l'apprentissage de la démonstration en mathématiques.

Mots clés : bilinguisme et mathématiques, didactique des mathématiques, compétences logiques et démonstrations, analyse logique des énoncés, analyse implicative

Références

- Andrianarivony, F. et Salone, J.-J. (2021). Approche bilingue dans l'enseignement des mathématiques à Madagascar. *Petit x*, 115, 93-114.
- Andrianarivony, F. H., Cortella, A., Salone, J.-J., Durand-Guerrier, V. et Raherinirina, A. (2024). Extraction des règles d'association basée sur la mesure classique d'intensité d'implication : application en didactique des mathématiques. *Revue Africaine de Recherche en Informatique et Mathématiques Appliquées*, 40.
- Ballacheff, N. (1987). Processus de preuve et situations de validation. Dans *Educational studies in mathematics* (vol.18, p. 147-176).
- Barrier, T., Durand-Guerrier, V. et Mesnil, Z. (2019). L'analyse logique comme outil pour les études en didactiques et en mathématiques. *Education et didactique*, 13(1), 61-81.
- Gras, R. et Lahrer, A. (1991). L'implication statistique, une nouvelle analyse de données. Dans *Mathématiques et sciences humaines* (tome 120, p. 5-31).

Pédagogies innovantes, échecs scolaires et pratiques linguistiques dans l'éducation à Maurice

Dr. Beatrice ANTONIO-FRANÇOISE, b.antonio@mie.ac.mu

Lecturer, Kreol Repiblik Moris Department, Assistant Program Coordinator, PGCE Part-Time Program

Pr. Arnaud CARPOORAN, acarpoo@uom.ac.mu

Professor, OSK, Personal Chair in French and Creole Studies

Résumé

Depuis l'accession de Maurice à l'indépendance en 1968 jusqu'en 2015, chaque gouvernement qui s'est retrouvé aux commandes du pays est venu avec son propre projet de réforme de l'éducation, chacun essayant, entre autres choses, de trouver la solution magique à l'un des problèmes les plus criants de notre système éducatif : le taux d'échecs chronique élevé que l'on constate, année après année, lors des examens de fin de cycle du primaire. Lequel taux d'échecs était jusque-là directement proportionnel au taux d'exclusion de certaines catégories d'élèves de l'univers scolaire puisque ce sont les examens de fin de cycle du primaire qui déterminait justement l'accès au pallier suivant. Nul besoin d'ajouter le lien de cause à effet de cette exclusion sur la perpétuation des inégalités sociales et par extension, sur la marginalisation de certaines catégories sociales au sein de la société.

En 2015, voulant prendre le taureau par les cornes, le gouvernement fraîchement élu est venu de l'avant avec un autre projet de réforme résolument tourné vers l'inclusivité et l'équité, autour du concept de « *Nine-Year Schooling* ».

S'inscrivant de plain-pied dans le cadre de l'objectif 4 du projet de développement durable des Nations Unies sur l'éducation, qui consiste à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité [...] », ce projet, en dehors de sa philosophie inclusive et égalitariste fondée sur l'idée d'une éducation dite « holistique », a ceci d'innovant qu'il se structurait à la fois sur l'enseignement primaire et celui du secondaire, considéré ici comme un tout. Ici, les examens nationaux à élimination ne se situent plus au primaire, ce qui signifiait également plus d'exclusion d'élèves à ce niveau, mais au secondaire, et cela démarre en troisième année (c'est-à-dire en *Grade 9*, neuvième année de scolarité, d'où l'appellation *Nine-Year Schooling*). Dès lors, deux filières ont évolué en parallèle : le *mainstream* (le cursus scolaire dit « normal ») d'un côté et le *extended stream* (le cursus scolaire dit « étendu », de l'autre. Les élèves participant inscrits dans le cursus étendu ont, par rapport à ceux de l'autre cursus, une année additionnelle pour prendre part aux examens de *Grade 9*).

En 2024 cependant, année de maturation du projet *Nine-Year Schooling*, force a été de constater que les résultats n'ont pas été à la hauteur des attentes exprimées neuf ans de cela. Le taux d'échecs en *Grade 9* est nettement pire que ce qu'il avait l'habitude d'être avant 2015, indiquant clairement les limites du tout dernier projet de réforme. En 2023, les statistiques indiquent, en effet, un taux d'échec alarmant de 96.4% chez les étudiants de l'*extended stream*, ce qui représente 12 000 étudiants qui se retrouvent pour certains,

exclus du système scolaire. Seuls 3.6% de cette population estudiantine, soit 71 étudiants, ont réussi à passer en Grade 10, réduisant par la même occasion le nombre d'inscrits dans les différentes écoles à cette étape du secondaire. D'où la nécessité de se poser de vraies questions sur ce qui pourrait ne pas avoir marché, et s'interroger par la même occasion sur d'autres pratiques éducatives développées « aux marges » du système éducatif dominant, et qui ont fait leur preuve, à leur niveau, grâce à des pédagogies fondées sur le multilinguisme dans lesquelles la langue première de l'enfant (dans le cas Maurice, il s'agit du *Kreol Morisien*) occupe une place importante. En effet, il y a lieu de rappeler qu'il y a presque 20 ans maintenant, un autre projet, appelé Prevozbek, avait vu le jour au sein de certains écoles catholiques de Maurice, pour prendre en charge des élèves qui, après deux échecs successifs aux examens de fin de cycle du primaire, s'étaient retrouvés doublement en marge de la société : d'un côté, parce que leurs résultats ne leur permettaient pas d'avoir accès à un établissement secondaire ; de l'autre, parce qu'ils n'avaient pas encore l'âge légal pour travailler. Le projet Prevozbek, optant pour une forme d'éducation bilingue pour ce groupe d'élèves, avait ainsi mis en place toute une méthode d'apprentissage avec le Kreol comme principal médium d'enseignement, à côté, de l'anglais et du français. Les résultats après trois ans, étaient nettement plus concluants que ceux que l'on vient de voir avec l'*Extended Stream* dans le cadre du *Nine Year Schooling*.

Nous nous proposons donc de faire ici, dans un premier temps, un état des lieux des différentes réformes de l'éducation qu'il y a eu jusqu'ici à Maurice, en mettant l'accent sur le tout dernier, le projet du *Nine-Year Schooling*, de voir dans un deuxième temps, les raisons de leur(s) succès ou échec(s) relatif(s). En troisième lieu, nous tenterons de mettre en lumière, en plus amples détails, le projet Prevozbek, ce qui nous permettra, au passage, de comparer les deux systèmes et d'interroger les méthodes utilisées dans le cadre de leur implémentation.

Les marges de l'éducation en situations : Trajectoires scolaires et effets de contexte de l'insularité et de la ruralité

Mathis ARTHEMISE, mathis.arthemise@ined.fr

UR6 – Logement, inégalités spatiales et trajectoires – Ined
GEMASS (UMR 8598) – Sorbonne Université – CNRS

Zia CECCONE, zia.ceccone@sciencespo.fr

UR6, Logement, inégalités spatiales et trajectoires, Ined
Centre Maurice Halbwachs, EHESS

Résumé

L'analyse des inégalités scolaires ne peut se passer d'une prise en compte des capitaux économiques et culturels des publics scolaires. Cependant, pour pouvoir saisir l'entièreté – et les frontières – du tableau des inégalités scolaires, nous devons prendre en compte les contraintes et ancrages spatiaux et socioculturels des publics scolaires.

Afin de prendre en compte la diversité des situations d'éloignement géographique, la DEPP a créé un *indice d'éloignement* pour chaque établissements scolaires (Maugis et Touahir, 2019) prenant en compte l'offre scolaire et culturelle ou la distance parcourue chaque jour par les élèves d'un établissement. Toutefois, l'appréhension des « marges de l'éducation » ne peut se limiter à ces indicateurs. Le concept de « marge » décrit une situation aussi bien matérielle que symbolique : Dans un système éducatif français centralisé autour de territoires « fortement urbanisés » où les inégalités sociales de compétences sont plus fortes, il convient de se demander vis-à-vis *de quoi* certains publics scolaires sont-ils isolés, par quels mécanismes ?

Nos réflexions découlent d'une coopération entre deux thèses en sociologie : l'une portant sur les trajectoires scolaires réunionnaises et l'autre sur les choix d'orientations au lycée et dans l'enseignement supérieur en milieu rural et urbain. Par de nombreuses immersions au sein d'établissements scolaires à compositions sociales variées, nous analysons la géométrie variable des marges de l'éducation de « l'intérieur » en saisissant ce qu'elles signifient pour les individus qui les vivent et en font l'épreuve (Amsellem-Mainguy, 2023).

Cette communication nous permet de **(1)** détailler l'appréhension des marges de l'éducation par les discours et pratiques multi situés (parents, élèves, professionnels) relatives à la gestion des aspirations scolaires (Orange, 2013) par un travail ethnographique complexe **(2)** proposer une définition expérientielle des marges en tenant compte de trois éléments interdépendants : l'offre de formation locale, la mobilisation de la culture légitime et la socialisation à l'espace.

Plus souvent éloignés d'espaces de formations variés, de la « culture légitime » valorisée par un système scolaire centralisé et davantage contraints dans l'ensemble de leurs déplacements, les jeunes ultramarins et ruraux doivent s'adapter à des contraintes

éducatives multiples. Or, les processus de socialisation, influencés par le contexte géographique et social dans lequel les individus ont évolué, ont des effets durables sur les réseaux de sociabilités et les aspirations scolaires de chacun (Cayouette-Remblière et al., 2020). Nous démontrons que cette socialisation à et par l'espace conditionne les dispositions à la mobilité spatiale et sociale par l'école. Nous analysons l'impact du territoire sur la marginalisation d'espaces scolaires qu'il peut provoquer afin d'évoquer les conséquences de cet éloignement à différents niveaux : scolaire, socioculturel et professionnel.

Mots clés : inégalités scolaires, ruralité, insularité, ethnographie, orientations, stratégies scolaires, socialisations, offre scolaire, formation, emploi

Références

- Amsellem-Mainguy, Y. (2023). *Les filles du coin. Vivre et grandir en milieu rural* (2^e éd.). Presses de Sciences Po. <https://www.cairn.info/les-filles-du-coin--9782724640908.htm>
- Cayouette-Remblière, J., Lion, G. et Rivière, C. (2020). Socialisations par l'espace, socialisations à l'espace : Les dimensions spatiales de la (trans)formation des individus. *Sociétés contemporaines*, 115(3), 5-31. <https://doi.org/10.3917/soco.115.0005>
- Maugis, S., et Touahir, M. (2019). *Indice d'éloignement pour les établissements scolaires* (Note de travail 2019-M02 ; Série « Méthodes », p. 40). DEPP.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-autre-enseignement-superieur--9782130609476.htm>

La littérature francophone caribéenne : un enseignement en marge ?

Marlène BOUDHAU, marlene.boudhau@univ-antilles.fr

CRREF, Université des Antilles

Résumé

A l'aide des outils des sciences de l'éducation et de la didactique de la littérature, cette étude interroge le contexte de l'enseignement de la littérature francophone caribéenne dans les classes du secondaire en Guadeloupe. Elle questionne les marges de l'enseignement de la littérature caribéenne visibles dans les prescrits et dans les manuels scolaires français. En effet, l'analyse des textes officiels ministériels révèle que les programmes de l'éducation nationale placent la littérature francophone caribéenne dans un vaste ensemble littéraire francophone qui ne l'autorise pas à s'exprimer véritablement et à dévoiler ses problématiques. Cette littérature semble intégrée soit dans un vaste champ de la littérature française soit dans celui de la littérature francophone étant située hors de la France au même titre que les écrivains de l'Afrique et du Maghreb.

De plus, le manuel scolaire se révèle être un lieu de pouvoir qui montre les « principaux aspects et stéréotypes d'une société, par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait » (Chopin, 1992 : 19). Les manuels scolaires analysés privilégient des œuvres francophones caribéennes axés majoritairement sur des problématiques identitaires et ne s'ouvrent guère à l'altérité, au regard de l'autre pour une approche interculturelle à travers des corpus plus diversifiées. La littérature francophone caribéenne peine ainsi à trouver sa place par rapport à d'autres littératures.

Si, comme le souligne Éric Bruillard (2005), les manuels scolaires influencent les représentations des enseignants et les pratiques de classe, il serait intéressant de s'interroger sur le rapport des enseignants de lettres de l'académie de la Guadeloupe à la lecture littéraire (Emery-Bruneau, 2011) et plus précisément à la lecture littéraire caribéenne (Boudhau, 2022). En dévoilant les marges autour de cette littérature, sans doute pourrions-nous « mettre en lumière ce qui perdure « à côté », dans un rapport complexe d'identité et de différence avec le centre ? » (Kerlan et Diaz de Carvalho, 2020).

Une enquête quantitative par questionnaire révèle trois profils d'enseignants ayant des rapports différents à la lecture littéraire caribéenne. Lors de cette communication, nous nous attarderons plus particulièrement sur les enseignants ayant un profil dit de « marronneur didactique » (Boudhau, 2022). Ce sont ceux qui utilisent une stratégie de détour pour répondre aux exigences des programmes tout en développant les spécificités de la littérature caribéenne afin de dire « quelque chose d'essentiel, quelque chose de paradoxalement « central » ? » (Kerlan et Diaz de Carvalho, 2020).

Mots clés : marges, rapport à la lecture littéraire, littérature francophone caribéenne, marronnage didactique, représentations, pratiques déclarées

Références

- Boudhau, M. (2022). *Didactique de la littérature francophone caribéenne dans le secondaire en Guadeloupe. De la contextualisation à une poétique du divers*. Thèse de doctorat non publiée. Université des Antilles.
- Bruillard, É. (2005). Les manuels scolaires questionnés par la recherche. Dans E. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*. CRDP de Basse-Normandie.
- Chopin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Hachette Éducation.
- Emery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Thèse de doctorat.
- Kerlan, A. et Diaz de Carvalho, A. (2020). *Modernos & Contemporâneos*, Campinas, 4(9).

Instauration d'universités plurielles plus inclusives de la diversité : enjeux et défis des démarches de changement initiées au Québec

Sophie BRIÈRE, sophie.briere@fsa.ulaval.ca

Institut EDI2, Université Laval

Alain STOCKLESS, stockless.alain@uqam.ca

Laboratoire RELIA, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Bibiana PULIDO

Réseau interuniversitaire québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion (RIQEDI)

Corinne BÉGUERIE-GODDAERT

Institut EDI2 et Chaire de recherche sur l'intégration et la gestion des diversités en emploi (CRIDE), Université Laval

Résumé

Malgré les avancés en matière de lutte contre les discriminations et la valorisation de l'approche inclusive en éducation (Borri-Anadon, Savoie-Zac et Lebrun, 2015 ; Boot et Ainscow, 2002 ; Potvin, 2013, 2018), plusieurs inégalités persistent envers les groupes historiquement marginalisés (GHM) dans le milieu universitaire au Canada. Celles-ci se traduisent principalement dans le corps professoral, les postes de direction, la production scientifique ou l'octroi de subventions de recherche. Dans ce contexte, plusieurs démarches ont été initiées afin de rendre ce milieu plus inclusif, dont le programme des Chaires de recherche du Canada (CRC) qui exige aux universités canadiennes, pour obtenir leur financement, d'élaborer leur propre plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) afin de mieux inclure les GHM, c'est-à-dire les femmes, les minorités ethniques et visibles, les personnes en situation de handicap et les Autochtones.

Non sans bousculer les traditions en enseignement supérieur étant donné que l'inclusion implique des transformations importantes, cette recherche permet d'avoir une meilleure compréhension de ces démarches concrètes et complexes visant à mettre en place des pratiques inclusives dans le milieu universitaire au Canada, particulièrement au Québec. Cette recherche exploratoire vise ainsi à répondre à la question principale suivante : quels sont les différents enjeux et défis liés à l'inclusion dans le milieu universitaire ? Face au concept de marge en éducation, elle permet de questionner les normes, les standards et de réfléchir sur l'instauration d'universités plurielles plus inclusives de la diversité.

Pour répondre à la question de recherche, un cadre théorique multidisciplinaire et original a été développé. Il est basé sur l'approche de l'éducation inclusive (Boot et Ainscow, 2002 ; Potvin, 2013, 2018 ; UNESCO, 2009) et sur le système d'inclusion en

organisations (Adamson et al., 2021 ; Combs et al., 2019 ; Ferdman et Deane, 2014 ; Shore et al., 2018). L'approche méthodologique de l'ethnographie institutionnelle (Smith, 1987, 2018) a été utilisée afin d'identifier les enjeux et défis liés à ces actions selon quatre dimensions : les expériences d'inclusion et d'exclusion des individus ; les pratiques organisationnelles inclusives ; les manifestations des résistances et les processus de changement. Pour ce faire, la collecte de données compte des entretiens semi-directifs, des analyses documentaires et des observations participantes. En plus de montrer que les transformations liées à l'inclusion dans le milieu universitaire vont bien au-delà de la rédaction de plans en EDI ou de stratégies promotionnelles de l'inclusion, cette étude souligne l'importance de mieux considérer les résistances, les stratégies et les processus de changement liés à l'implantation de pratiques inclusives. Cette étude met non seulement l'accent sur le changement à toutes les étapes du processus, mais montre également l'importance de joindre à ces démarches davantage de référents théoriques et conceptuels par la réalisation de recherches collaboratives et participatives permettant une co-construction des connaissances et des transformations innovantes en éducation.

Mots clés : diversité, inclusion, approche éducation inclusive, milieu universitaire, marge, résistances, groupes marginalisés, plans d'actions, transformations, processus de changement

Références

- Adamson, M., Kelan, E., Lewis, P., Śliwa, M. et Rumens, N. (2021). Introduction: Critically interrogating inclusion in organisations. *Organization*, 28(2), 211-227.
- Borri-Anadon, C., Savoie-Zajc, L. et Lebrun, M. (2015) Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves de minorités culturelles. *Recherches & Éducation*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2400>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002) *Guide de l'éducation inclusive*. CEEI.
- Chaire de recherche du Canada (CRC). (2022). *Exigences et pratiques en matière d'équité, de diversité et d'inclusion*. <https://www.chairs-chaire.gc.ca/program-programme/equity-equite/index-fra.aspx>
- Ferdman, B. M. et Deane, B. (2014). *Diversity at work: The practice of inclusion*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118764282>
- Potvin, M. (2013) L'éducation inclusive, et antidiscriminatoire : Fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p 1-26). PUQ.
- Potvin, M. (2018) *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoire*. OFDE, UQAM.
- Shore, L. M., Cleveland, J. N. et Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28(2), 176-189.
- Smith, D. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. University of Toronto Press.
- UNESCO, (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. UNESCO.

Symposium

Des dispositifs innovants en marge des pratiques ordinaires : l'éclairage didactique clinique

Coordination du symposium :

Nathalie CARMINATTI, nathalie.carminatti@gmail.com, nathalie.carminatti@u-pec.fr

LIRTES, Université Paris-Est-Créteil (UPEC)

Coordination : Marie-France CARNUS, marie-france.carnus@univ-tlse2.fr,
carnusmf@wanadoo.fr

UMR-EFTS et SFR AEF, Université Toulouse Jean Jaurès

Résumé

Ce symposium a pour but de donner à voir des innovations d'un nouveau genre dans les métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation. Ici, l'innovation est conçue comme un concept déclenchant le déploiement de dispositifs prenant appui sur expérience antérieure (Jacques, 2014), une expérience personnelle (Buznic-Bourgeacq, 2015), un déjà-là (Loizon et Carnus, 2014) pour répondre à un questionnement de terrain (Choplin et al., 2007). L'ancrage épistémologique est celui de la didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2013)

Après avoir présenté les principales options théorico-méthodologiques nourrissant ces innovations (communication 1), trois dispositifs situés seront présentés : une ingénierie hybride didactique clinique coopérative à l'école primaire (Carnus et Alvarez, 2020) regroupant une équipe pluricatégorielle autour d'objets de savoirs co-construits (communication 2) ; le dispositif GENeSPRIT (Ben Rebah, 2023) en contexte universitaire mutualisant les avantages des Environnement Numériques d'Apprentissage (ENA) et ceux des Environnements Personnalisés d'Apprentissage (EPA) ; l'auto-positionnement (Carminatti et al., 2024), un outil agrémentant le tutorat d'un enseignant stagiaire tout en soulevant des enjeux identitaires (communication 4). A l'interface Savoir/Sujet, ces dispositifs, en marge des pratiques ordinaires, convoquent le processus de création chez le Sujet pris dans le didactique (communication 5) ouvrant la voie à de nouveaux possibles en formation (Carnus, 2009 ; 2022).

Mots clés : didactique clinique, innovation, IHD2C, dispositif GENeSPRIT, auto-positionnement

Références

- Ben Rebah, H. (2023). *Un rapport au numérique ambivalent au cœur du processus d'appropriation*. Thèse de doctorat non publiée. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : De l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant... *TransFormations - Recherches en*

Éducation et Formation des Adultes, 13-14, Art. 13-14.

<https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/196>

- Carminatti, N., Alvarez, D., Aroui, S. et Carnus, M.-F. (2024, 31 janvier-2février). *L'auto-positionnement, un dispositif au cœur du développement professionnel du sujet enseignant* [Symposium]. 8ème colloque du GEvaPP. Les instruments et les dispositifs d'évaluation des pratiques professionnelles et leurs projets. Namur, Belgique.
- Carnus, M.-F. (2009). Les relations possibles entre recherche sur les pratiques enseignantes et formation professionnelle initiale et continue. Illustrations en didactique de l'éducation physique et sportive (EPS). Dans J. Clanet (dir.), *Recherche et formation, quelles articulations ?* (p. 57-68). PUR.
- Carnus, M.-F. (2022, 13 avril). *Innover dans les métiers de l'Enseignement, de l'éducation et de la Formation. Entre injonction et nécessité : éléments pour la réflexion et pistes pour l'action* [communication orale]. Conférence invitée aux journées académiques de formation des personnels d'enseignement, d'éducation et de formation, Toulouse, France.
- Carnus M.-F. et al. (2020, 11-13 novembre). *Pratiques d'enseignement - apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? Le projet EDiCOViD* [communication orale]. Colloque AUPTIC.education 2020. Les technologies au service du pédagogique. Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (dir.) (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Edition Revue EPS.
- Choplin, H., Audran, J., Cerisier, J.-F., Lemarchand, S., Paquelin, D., Simonian, S., Viens, J., Peraya, D., Soulier, E. et Jacquinet-Delaunay, G. (2007). Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique. *Distances et savoirs*, 5(4), 483-505. <https://doi.org/10.3166/ds.5.483-505>
- Jacques, F. (2014). Novum Innovation/rénovation/renouvellement. *Revue de métaphysique et de morale*, 83(3), 299-310. <https://doi.org/10.3917/rmm.143.0299>
- Loizon D. et Carnus M.-F. (2014). L'influence des déterminants personnels dans les choix didactiques des enseignants d'EPS. *eJRIEPS*, 33, p. 30-48. <http://journals.openedition.org/ejrieps/1848>

Communication 1 du symposium

Des dispositifs didactiques cliniques à la marge en enseignement/apprentissage et formation

Marie-France CARNUS, marie-france.carnus@univ-tlse2.fr

UMR-EFTS et SFR AEF, Université Toulouse Jean Jaurès

Résumé

Depuis son émergence en 2001, la didactique clinique – en marge des didactiques classiques - traite de la part fondamentale du Sujet (enseignant, apprenant) dans les phénomènes didactiques (Carnus et Terrisse, 2013). Ce qui se joue en termes de Savoir est analysé au filtre d'une théorie du Sujet *pris dans le* didactique dont le cas est construit par le chercheur grâce à une méthodologie originale en trois temps (déjà-là, épreuve, après-coup). Cette double focale Savoir/Sujet renouvelle le regard sur les pratiques d'enseignement - apprentissage. Je présenterai ici les principales options théorico-méthodologiques de trois dispositifs d'un nouveau genre permettant de mieux saisir la variabilité et la singularité des pratiques d'enseignement - apprentissage et de formation.

1. L'ingénierie hybride didactique clinique coopérative (Carnus et Alvarez, 2020 ; Artigue, 1990 ; Sensevy, 2011) co-construite au sein d'une équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle en marge des collaborations traditionnelles de la recherche-action pour répondre à une problématique professionnelle de la maternelle à l'Université.
2. Le dispositif GENeSPRIT [GÉNÉrateur d'eSpace PRivé de Travail] (Ben Rebah, 2023) qui revisite la théorie instrumentale (Rabardel, 1995) au filtre de la singularité du Sujet en formation universitaire pour proposer un environnement d'apprentissage adaptatif innovant à l'interface du public et du privé.
3. L'auto-positionnement (Carminatti et al., 2024), mobilisant, à des fins de développement professionnel, la méthodologie de l'enquête pour accéder au point de vue du Sujet enseignant en formation au filtre de son rapport singulier à un « je professionnel » en construction (Aulagnier, 2003).

À la croisée des didactiques (Brousseau, 1986) et d'une clinique psychanalytique du Sujet (Beillerot et al., 1996), je montrerai en quoi ces dispositifs originaux ouvrent de nouveaux espaces en formation initiale et continue.

Mots clés : didactique clinique, Savoir, Sujet, dispositif, innovation, IHD2C, GENeSPRIT, auto-positionnement.

Références

- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique en mathématiques. *Institut de mathématiques et informatique de Rennes*, 5, 2-22.
- Aulagnier, P. (2003). *La violence de l'interprétation*. Fil rouge PUF.

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Carminatti, N., Alvarez, D., Aroui, S. et Carnus, M.-F. (2024, 31 janvier-2février). *L'auto-positionnement, un dispositif au cœur du développement professionnel du sujet enseignant* [Symposium]. 8ème colloque du GEvaPP. Les instruments et les dispositifs d'évaluation des pratiques professionnelles et leurs projets. Namur, Belgique.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (dir.) (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Edition Revue EPS.
- Carnus M.-F. et al. (2020, 11-13 novembre). *Pratiques d'enseignement - apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? Le projet EDiCOViD* [communication orale]. Colloque AUPTIC.education 2020 Les technologies au service du pédagogique. Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.

Communication 2 du symposium

Une ingénierie de formation à la marge à l'école primaire

Nathalie CARMINATTI, nathalie.carminatti@u-pec.fr

LIRTES, Université Paris Est Créteil

Résumé

L'ingénierie hybride didactique clinique coopérative (Carnus et al., 2020) présentée dans cette communication prend appui sur une séquence en rollers enrichie de productions d'écrits : des tutoriels numériques à destination des élèves et la réalisation d'un Book Creator déposé sur l'ENT avec un accès illimité et asynchrone. Le but de cette ingénierie vise la construction des compétences : adapter ses déplacements à différents types d'environnement en EPS et produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche et étendre ses connaissances lexicales en lien avec l'activité rollers. Le cadre théorique est celui de la didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2013). Les données recueillies se composent de questionnaires à destination des familles pour connaître leurs habitudes de travail personnel asynchrone, des entretiens ante et d'après coup, du scénario et des scripts des 4 séances filmées, de documents élèves et des vidéos. Les résultats soulignent que ce dispositif de formation a permis un fort investissement des élèves, des progrès observables dans les habiletés motrices ainsi que dans la production d'écrits. Il constitue un dispositif à la marge à l'école primaire dans la mesure où il permet, en contexte de vulnérabilité, une coéducation outillée par des tutoriels conçus par l'enseignante et opérationnalisables par les parents dans un but commun : l'apprentissage de nouvelles compétences. Les élèves ont mis à profit le caractère hybride de l'ingénierie pour s'entraîner à « rouler » en famille. Du côté de l'enseignante collaboratrice, son rapport au numérique (Carminatti et Carnus, 2022) et à l'interdisciplinarité a évolué. Ce dispositif innovant permet un début d'accompagnement de l'apprentissage à distance (Carminatti, Charalampopoulou et Carnus, 2021).

Mots clés : didactique clinique, ingénierie, dispositif de formation, hybridité, accompagnement à distance, innovation

Références

- Carminatti, N., Charalampopoulou, C. et Carnus, M.-F. (2021). Apprendre à distance... oui mais comment ? Une présence à distance pour accompagner l'apprentissage à distance. *Questions Vives*, 36, 33-55.
- Carminatti, N. et Carnus, M.-F. (2022). Entre désir inconscient et raison professionnelle : étude d'une démarche d'enseignement intégrant la tablette numérique en musculation. *eJRIEPS*, 51(1), 3-33.
<http://journals.openedition.org/ejrieps/8175>
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (dir.) (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Edition Revue EPS.

Carnus M.-F. et al. (2020, 11-13 novembre). *Pratiques d'enseignement - apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? Le projet EDiCOViD* [Communication]. Colloque AUPTIC.education 2020. Les technologies au service du pédagogique. Louvain-la-Neuve, Belgique.

Communication 3 du symposium GENeSPRIT, un dispositif à la marge en FOAD à l'université (1504)

Hassen BEN REBAH, ben_rebah_h@yahoo.fr

ECOTIDI, Université de la Manouba (Tunisie) et UMR-EFTS, Université Toulouse Jean Jaurès

Résumé

Les environnements numériques d'apprentissage (ENA) sont fortement répandus à l'université. Ils permettent une meilleure gestion des activités d'apprentissage et le suivi des étudiants. Leur mise en œuvre est guidée par les politiques institutionnelles imposés aux apprenants (Kipp, 2018), ce qui produit un monde clos et rigide qui souffre du manque d'adaptabilité aux besoins des étudiants (Ferretti et al. 2018). De plus, les services Web 2.0 et les réseaux sociaux sont fortement répandus aujourd'hui dans la vie privée ou professionnelle (Anderson, 2007). Ainsi, la possibilité d'agrégation de ces services autorise l'émergence d'Environnements Personnels d'Apprentissage (EPA) (Ebner et Taraghi, 2010) élaborés par le Sujet au filtre de son rapport au numérique. Ils autorisent à collecter, organiser et même produire l'information, en lien avec les réseaux sociaux et les communautés d'apprentissage (Ben Rebah et al, 2023).

Ces deux types d'environnement diffèrent : l'un est centré sur l'institution et l'autre sur le Sujet. Pour combler ce fossé, l'intégration d'un GÉNÉrateur d'eSpace PRivé de Travail (GENeSPRIT) dans l'espace institutionnel vise à mutualiser les avantages des deux environnements, offrant ainsi un apprentissage plus souple et personnalisé. Via ce dispositif original, la théorie de Rabardel (1995) est revisitée par la singularité du Sujet : le passage de l'outil à l'instrument étant perçu au filtre du déjà-là du Sujet *pris dans le* didactique (Carnus et Terrisse, 2013).

Mots clés : didactique clinique, instrumentalisation, ENA, EPA, rapport au numérique, GENeSPRIT, FOAD.

Références

- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education. *JISC Technology and Standards Watch*, 1(1), 1-64.
[http://21stcenturywalton.pbworks.com/f/What is Web 2.0.pdf](http://21stcenturywalton.pbworks.com/f/What%20is%20Web%202.0.pdf)
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (dir.) (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Edition Revue EPS.
- Ebner, M., et Taraghi, B. (2010). Personal learning environment for higher education - A first prototype. Dans *World conference on educational media and technology* (p. 1158–1166). Association for the advancement of computing in education (AACE).
- Ben Rebah, H., Barthes, D. et Carnus, M.-F. (2023). Personal learning environment: instrument system for learning beyond the boundaries of the university. *Learning Environments Research*, 26(3), 843-871. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09457-x>

- Ferretti, D., Wang, M., Konicke, N. M. et Li, E. (2018). Learning Management Systems (LMS) and Social Media in Higher Education. Dans *Intelligent Environments* (p. 389-398). IOS Press.
- Kipp, K. (2018). Exploring the future of the learning management system. *International Journal on Innovations in Online Education*, 2(2).
<https://doi.org/10.1615/IntJInnovOnlineEdu.2018028353>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Communication 4 du symposium

L'auto-positionnement du professionnel en formation : un révélateur de besoins qui interroge les marges en formation d'enseignant.e.s

Saïd AROUI, said.AROUI@univ-cotedazur.fr

LINE, Université de Nice

Stéphanie HAMON, carnuss@hotmail.fr

Lycée Charles de Gaulle, Muret, SFR AEF UT2J

Résumé

Près de 300 stagiaires de l'académie de Toulouse, lauréats d'un concours de recrutement d'enseignant.e.s, ont répondu à une enquête en ligne en 2021/2022. Inscrite dans l'épistémologie didactique clinique (Terrisse et Carnus 2009 ; Carnus, 2021), cette enquête les a invités à s'auto-positionner sur les compétences du référentiel figurant au BO du 25 juillet 2013. En marge des attendus de l'institution, les résultats font ressortir la fragilité des répondant.e.s avec des différences significatives dans les scores moyens obtenus par deux populations de stagiaires (à mi-temps et à temps complet) ainsi qu'un déficit important en formation dans certaines compétences du référentiel (Carnus et al., 2006 ; Carminatti et al., 2024). Les analyses qualitatives soulignent l'intérêt de ce dispositif pour provoquer une « rencontre avec soi-même » (Heuser et al., 2024) et alimenter la construction identitaire de l'enseignant.e, question particulièrement vive dans le contexte des réformes successives de leur formation (Escalié et al., 2019).

Cet outil est actuellement mobilisé dans le cadre de l'optimisation du tutorat d'un stagiaire de physique-chimie affecté à mi-temps en lycée d'enseignement général et professionnel pour son année de stage en responsabilité. Deux tuteurs collaborateurs accompagnent en binôme le Sujet en formation. L'analyse longitudinale de l'auto-positionnement permet de repérer des marqueurs de développement professionnel du stagiaire et révèle des besoins de nature à interroger certaines marges en formation d'enseignant.e.s (écarts par rapport à la norme institutionnelle, tensions au cœur de la professionnalité (Bodergat et al., 2015)).

Mots clés : auto-positionnement, didactique clinique, développement professionnel, tutorat, compétences, formation

Références

- Bodergat, J.-Y. et Buznic-Bourgeacq, P. (2015). *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*. De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F. (2021). La didactique clinique, fondements épistémologiques avancés et continuité de la recherche. Dans H. Ben Jomâa (dir.), *Les étudiants au cœur de leur formation : un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la*

- recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation* (p. 47-78). Editions JDF.
- Carnus, M. et Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs*, 12, 55-74.
<https://doi.org/10.3917/savo.012.0055>
- Carminatti, N., Alvarez, D., Aroui, S. et Carnus, M.-F. (2024, 31 janvier-2février). *L'auto-positionnement, un dispositif au cœur du développement professionnel du sujet enseignant* [Symposium]. 8ème colloque du GEvaPP. Les instruments et les dispositifs d'évaluation des pratiques professionnelles et leurs projets. Namur, Belgique.
- Escalié, G. et Magendie, É. (dir.). (2019). *Alternance intégrative et formation des enseignants*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Heuser, F., Carnus, M. et Terrisse, A. (2014). La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy*, 12, 53-66.
<https://doi.org/10.3917/cliop.012.0053>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2013). Bulletin officiel du 25 juillet 2013. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoir ?* De Boeck.

Communication 5 du symposium. Questionner les marges de l'innovation à l'interface Savoir/Sujet

Ioana FILLION-QUIBEL, ioana.fillion-quibel@univ-tlse2.fr

UMR-EFTS et SFR AEF, Université Toulouse Jean Jaurès

Résumé

Dans cette dernière contribution à ce symposium, nous explorons les marges de l'innovation (Jacques, 2014) à l'interface Savoir/Sujet en Enseignement, Education et Formation. Nous nous ancrons dans les épistémologies de la complexité d'Edgar Morin (2005a, 2005b) et du Sujet *pris dans le* didactique (Carnus, 2009, 2013). Ce cadre composite original offre une perspective holistique et dynamique des phénomènes didactiques et souligne l'importance de la pensée complexe et du rôle central du Sujet et de son expertise (Ben Jomâa, 2013) dans le processus créatif d'où émergent les enjeux de Savoir.

Cette réflexion prend appui sur une innovation pédagogique soutenue par l'Éducation Nationale (MEN, 2023) dans le domaine de la natation au Cycle 1 (Fillion-Quibel, 2023). En suivant la temporalité de la méthodologie didactique clinique, nous examinons le processus de conversion didactique (Buznic-Bourgeac, 2015) au filtre d'un déjà-là proxémique (Carminatti, 2022) qui conduit le Sujet à intégrer les savoirs disciplinaires à une approche transversale lors de l'innovation.

Les résultats soulignent la complexité des savoirs mobilisés par le Sujet tiraillé entre injonction et nécessité (Carnus, 2022). Ils permettent d'identifier des axes clés constitutifs du rapport du Sujet à l'innovation : l'axe de l'assujettissement entre émancipation et soumission à l'institution, l'axe des affects caractérisé par une forte subjectivité au centre du rapport à l'épreuve du Réel et l'axe du désir, en tension entre attirance et répulsion au cœur du rapport au Savoir.

Mots clés : innovation pédagogique, didactique clinique, expérimentation pédagogique, pensée complexe, conversion didactique, déjà-là proxémique, rapport à l'innovation

Références

- Ben Jomâa, H. (2013). De l'expertise professionnelle à l'expertise personnelle en EPS : quel effet pour quel enseignement ? Dans M.-F. Carnus et A. Terrisse (dir.). *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question* (p. 51-60). Edition Revue EPS.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : De l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant... *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 13-14, Art. 13-14.
<https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/196>

- Carnus, M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). Dans *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)* (p. 63-81). De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F. (2013). Le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution. Dans A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir.). *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question* (p. 23-32). Edition Revue EPS.
- Carnus, M-F (2022, 13 avril). *Innovier dans les métiers de l'Enseignement, de l'éducation et de la Formation. Entre injonction et nécessité : éléments pour la réflexion et pistes pour l'action*. Conférence invitée aux journées académiques de formation des personnels d'enseignement, d'éducation et de formation, Toulouse, France.
- Carminatti, N. (2022). *Le déjà-là proxémique du Sujet pris dans le didactique. De soi à l'Autre et de l'autre à soi. Contribution à l'éclairage de la rencontre Savoir-Sujet*. [HDR]. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Fillion-Quibel, I. (2023, 9 mars). *L'innovation pédagogique un concept d'actualité à la lumière du cadre conceptuel et méthodologique de la didactique clinique*. 4^{ème} Colloque International « SPORT, SANTÉ et PERFORMANCE », Hammamet, Tunisie.
- Jacques, F. (2014). Novum Innovation/rénovation/renouvellement. *Revue de métaphysique et de morale*, 83(3), 299-310. <https://doi.org/10.3917/rmm.143.0299>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2023) *L'innovation pédagogique et l'expérimentation dérogatoire*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/3076/innovation-pedagogique-et-experimentation-derogatoire>
- Morin, E. (2005a, 26 juin). *Complexité restreinte, complexité générale*. Colloque « Intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique », Cerisy-La-Salle, France.
- Morin, E. (2005b). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.

Un enseignement marginal ? Le latin en contexte plurilingue polynésien

Marie CÉZARD-LEYRAL

EASTCO, Université de la Polynésie française

Résumé

« Pourquoi est-il urgent de réadopter les Anciens ?² » Si l'on considère que l'enseignement du latin permet l'accès à la « force stupéfiante » de l'« intelligence poétique, théorique, politique, historienne³ » des textes antiques, il semble légitime de s'interroger sur ses places et fonctions à l'université de la Polynésie française (UPF). Dans un contexte de situation éducative plurielle, cet établissement accueille une immense majorité d'étudiants polynésiens, dont le français, langue romane, n'est pas de tous la langue maternelle. Si leur maîtrise des langues polynésiennes est variable, que penser de l'introduction d'une autre langue, occidentale et dite morte, dans leur parcours universitaire ? Quels sont les enjeux, en contexte polynésien, de la transmission de savoirs *a priori* lointains ? Le contenu et la portée des outils existants permettent-ils de réduire ces marges ? Nous questionnerons les contours, atouts et limites de tels enseignements.

Nos réflexions se fonderont sur une discipline plurielle : la mythologie comparée. L'étude de plusieurs archétypes révèle des matrices communes aux mythes gréco-latins et polynésiens (Perez, 2014). Les récits se croisent, les interprétations des différents mythes invitent à leur rapprochement. S'engagent alors des réflexions sur leurs enjeux mutuels, leurs similitudes et leur actualité constante. Pour illustrer ce point, nous proposerons des éclairages pratiques en nous référant au cours de culture générale en LLSH de l'UPF, à celui de dramaturgie antique, ainsi qu'à des travaux menés dans le secondaire, en Polynésie. Nous présenterons les modalités et limites de ce possible tressage de langues, histoires et cultures : quels sont les objectifs pédagogiques et contenus enseignés ?

A partir de cette contextualisation culturelle, nous interrogerons les représentations qu'ont les étudiants de ces différents cours. En termes de méthodologie, notre diagnostic sera éclairé par la restitution des données d'un questionnaire semi-directif ciblé, auto-administré. L'échantillon, empirique, est constitué des latinistes (de L1 à L3). Le questionnaire évalue les caractéristiques et possibles évolutions de leurs représentations de l'enseignement des lettres classiques. Ce dispositif interroge le rapport au latin et le positionnement des apprenants face à la marginalité d'une langue et d'une culture étrangères au terrain polynésien. L'analyse des réponses, à la fois quantitative et qualitative, permettra de circonscrire la place et la perception du latin, par nous considéré comme un « terrain pédagogique idéal où s'apprend un rapport libre à toute langue⁴ ».

² Pierre Judet de la Combe, Conférence au ministère et à la commission européenne, 16 juin 2021.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

Mots clés : contexte plurilingue, enseignement du latin, mythologie comparée, représentations, ressources pour enseigner.

Références

- Cibois, P. (2023). Enseigner le latin ou la culture antique ? *Esprit*, XXIV-XXVII.
<https://doi.org/10.3917/espri.2311.0000e>
- Judet de la Combe, P. (2021, 16 novembre). *Pourquoi il est urgent de réadopter les Anciens* [communication orale]. Première journée européenne des Langues et Cultures de l'Antiquité, EHESS-CNRS, Centre Georg Simmel.
<https://odysseum.eduscol.education.fr/pourquoi-est-il-urgent-de-readapter-les-anciens>
- Perez, C. (2014). *Echappée pacifique 2. De la Méditerranée antique au triangle polynésien du grand Océan austral : religion, pouvoir et société*. L'Harmattan.

L'enseignement de la géographie adapté à la Guyane au cycle 3 : l'enjeu des ressources scolaires face à une quête sociétale

Audrey CHAMBAUD-RÉGNIER, audrey.chambaud@etu.univ-guyane.fr
audreychambaud@hotmail.fr

Laboratoire MINEA 7485 (Migration Interculturalité et Éducation en Amazonie)
École Doctorale 587 (Diversité, santé et développement en Amazonie), Université de Guyane

Résumé

Géoguyane CM1-CM2, voici le nom de ce nouvel ouvrage scolaire de géographie adaptée à la Guyane, publié en juin 2023, dont 11 400 exemplaires furent distribués dans toutes les écoles de l'académie. C'est en 2015 que la problématique de l'adaptation de cet enseignement à un territoire ultramarin interpelle à travers la naissance d'un projet : celui d'écrire un manuel scolaire de géographie. Ce n'est qu'en 2023, que ce dernier se concrétise au bout de sept années d'écriture. Pour les deux enseignantes du primaire et formatrices académiques que nous étions, la durée du projet montre que l'aventure a été parsemée d'embûches prescriptives, didactiques, matériels et ...politiques. Face à la diversité des questions que soulevait la réalisation de cet ouvrage et, de manière plus générale, les questions relatives à l'adaptation de l'enseignement de la géographie, ce projet, qui au départ était pédagogique, devint un projet scientifique. Ainsi, en 2020 démarraient les travaux de recherche avec une thèse intitulée : *l'enseignement de la géographie au cycle 3 adapté à la Guyane et la connaissance de son territoire : enjeux, outils et pratiques pédagogiques*.

Le thème de ce colloque est en résonance avec les travaux de thèse. En effet, ma recherche invite à explorer l'histoire de l'adaptation de la géographie scolaire dans les territoires ultramarins, et spécifiquement en Guyane. Elle questionne également la place des outils pédagogiques en tant que leviers et/ou obstacles à l'adaptation. « On nous a appris nos ancêtres les Gaulois ! », « Nos enfants ne connaissent pas leur environnement proche ! », voici deux types de phrase que l'on peut encore entendre au sein de la société guyanaise. Concernant la géographie scolaire, ces phrases soulèvent de multiples questions ? Les textes officiels permettent-ils cette adaptation ? Les enseignants sont-ils en mesure de le faire ? La géographie est-elle en cause ? Y a-t-il les ressources suffisantes ? Qu'en est-il aujourd'hui ?

Un éclairage théorique sur le concept d'*adaptation* est nécessaire. Simonet (2009) explore le concept en mettant en lumière sa genèse et son utilisation dans diverses disciplines scientifiques. Monfroy (2013) rappelle que la sociologie est en mesure de l'étudier, mais elle trouve ses limites auxquelles la didactique peut apporter des compléments. Il semble qu'une collaboration entre sociologues et didacticiens soit nécessaire pour construire le concept d'*adaptation* sous la notion de *transposition didactique*. Des auteurs, comme Yves Chevallard (1985/1991), parlent de ce processus qui fait subir au savoir savant un ensemble de transformations adaptatives le rendant apte à être enseigné, distinguant ainsi la *transposition didactique externe* et la *transposition didactique interne* (Monfroy, 2013). L'article de Fageol et Labrune-Badiane (2023) fait un point sur l'*adaptation* de l'enseignement au primaire en situation

coloniale et postcoloniale. Ils interrogent le concept et sa manifestation (formes et manières d'adapter). Le concept est complexe et revêt des acceptations diverses et polysémiques. Pour ces chercheurs les acteurs doivent prendre en compte deux éléments : la commande institutionnelle en répondant à cette dernière et le milieu local dans lequel cette commande s'exerce. Concernant le texte d'adaptation des programmes nationaux d'enseignement d'histoire et de géographie des cycles de consolidation (cycle 3) et des approfondissements (cycle 4) pour les Départements et régions d'outre-mer publié au bulletin officiel n°11 du 16 mars 2017, Delcroix (2019) fait ressortir qu'une première colonne reprend en histoire et en géographie les thèmes nationaux. Deux autres colonnes prévoient à côté de ces thèmes une colonne « contextualisation » et une autre « ajouts ou substitutions ». Delcroix (2019) considère que cette *adaptation* en histoire peut être qualifiée de faible, au sens où elle propose des adaptations marginales des programmes. À l'inverse, la « contextualisation » en géographie peut être qualifiée de forte. Au regard du concept d'*adaptation*, il sera intéressant de comprendre comment un outil didactique et pédagogique questionne les marges de l'enseignement de la géographie au cycle 3.

Par conséquent, ce colloque sera l'occasion de présenter deux parties. Dans un premier temps, exposer une partie des résultats et leur analyse afin d'identifier les difficultés rencontrées pour adapter l'enseignement de la géographie au contexte local. Une enquête auprès des enseignants de cycle 3 au sein de l'académie de Guyane est en cours de finition. Les enseignants interrogés sont ceux du primaire exerçant au CM1/CM2 et ceux du secondaire exerçant sur le niveau sixième. Cette enquête permet une analyse comparative entre deux identités professionnelles (premier degré/second degré, polyvalents/spécialisés). La méthode utilisée est mixte pour recueillir à la fois des données quantitatives (sous forme d'un questionnaire comprenant 29 questions) et qualitatives (sous forme d'entretiens approfondis avec les acteurs du système éducatif). Concernant les données quantitatives, au mois d'avril 2024, ce sont 210 enseignants sur les environ 450 enseignants de CM1 et CM2 et 25 enseignants de 6ème sur environ 66 professeurs d'histoire et géographie exerçant dans ce niveau, qui ont été interrogés au sein de l'académie de Guyane. Concernant la récolte des données qualitatives, les personnes interrogées sont en premier lieu les enseignants de cycle 3 (10 professeurs des écoles exerçant au cours moyen et 10 professeurs d'histoire et géographie du secondaire exerçant sur le niveau sixième), mais également des inspecteurs, des élus politiques de Guyane, le Recteur de l'académie de Guyane Philippe Dulbecco, l'ancien Président du Conseil supérieur des programmes le géographe Michel Lussault et autres acteurs du système éducatif. Dans un deuxième temps, ce colloque sera l'occasion de témoigner en tant que coauteur du manuel *GéoGuyane*, des leviers et les obstacles rencontrés pour produire une ressource locale et d'exposer la démarche pour réaliser la transposition didactique à travers ce manuel (des ouvrages seront apportés et consultables lors du colloque).

Mots clés : géographie, adaptation, cycle 3, Guyane, outils

Références

La géographie scolaire et les manuels :

- Clerc, P. (2021). La formation d'un regard : la colonisation dans les manuels de géographie du secondaire (1873-1951). *Histoire de l'éducation*, 155(1), 197-217. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.6362>
- Thémines, J.-P. (2005). Les manuels scolaires de géographie. Le formatage d'un regard disciplinaire national sur le monde. Dans E. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés* (p. 181-200). Canopé - CRDP de la Basse-Normandie. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02320982/document>
- L'adaptation dans le contexte de l'Empire colonial :
- Barthélémy, P. (2010). L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? *Histoire de l'éducation*, 128, 5-28. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2252>
- Manière, L. (2010). La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964). *Histoire de l'éducation*, 128, 163-190. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2281>
- L'adaptation dans les territoires d'outre-mer :
- Charpentier, P. et Stoica, G. (2022). Former et enseigner en contexte ultra-marin. *Carrefours de l'éducation*, 54, 11-22. <https://doi-org.pioui.univ-guyane.fr/10.3917/cdle.054.0011>
- Genevois, S. et Fageol, P.-E. (2017). *Étude sur les adaptations des programmes d'histoire-géographie à La Réunion*. Rapport d'enquête. Université de la Réunion, Laboratoire ICARE. <https://hal.science/hal-01660391>
- Genevois, S. et Fageol, P. (2022). Adapter ou contextualiser ? Une question récurrente et un défi majeur pour l'enseignement de l'histoire-géographie dans les territoires ultramarins. *Carrefours de l'éducation*, 54, 23-37. <https://doi.org/10.3917/cdle.054.0023>
- Toutou, A., Lefort, I., et Ferrière, S. (2020). Ouvrir l'École sur son espace proche : enjeux de la territorialisation de l'enseignement de la géographie dans le secondaire en Nouvelle-Calédonie. *Géocarrefour*, 94(2). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14207>
- L'adaptation en Guyane :
- Mam Lam Fouck, S. (2006). Histoire de l'assimilation. Des « vieilles colonies » françaises aux départements d'outre-mer. La culture politique de l'assimilation en Guyane et aux Antilles françaises (XIX^e et XX^e siècles). Ibis Rouge Éditions
- Maurice, E. (2018). L'adaptation de l'enseignement scolaire en situation post-coloniale. Créolisation et identité nationale au prisme des enseignants en Guyane de 1945 à la fin des années 1970. Dans J. Dubois et P. Legris (dir.), *Disciplines scolaires et cultures politiques : des modèles nationaux en mutation depuis 1945* (p. 19-32). PUR.
- Maurice, E. et Salaün, M. (2020). Entrer dans la République pour sortir du colonial après 1946. Flux et reflux de l'assimilation scolaire dans l'Outre-mer français (Guyane, Nouvelle-Calédonie et Polynésie française). *Outre-mers*, 406-407(1), 25-48. <https://doi.org/10.3917/om.201.0025>

Usages et représentations des outils numériques dans la pratique enseignante à l'école primaire : Une pratique en marge des attendus ?

Nathalie CHAPON, nathalie.chapon@univ-fcomte.fr

Laboratoire de psychologie, Université de Franche-Comté, Pôle recherche SEAFE

Annie LASNE, annie.lasne@univ-fcomte.fr

Laboratoire C3S (Culture, sport, santé, et société), Université de Franche-Comté, Pôle recherche SEFAE

Hanna VERDEL, hanna.verdel@univ-fcomte.fr

Université de Franche-Comté, Pôle recherche SEAFE

Résumé

Avec le développement des dispositifs pédagogiques numériques (tablettes électroniques, écrans tactiles, plateforme numérique d'apprentissage, manuels numériques...) à l'école primaire de nombreux questionnements se sont installés, chez les enseignants autour de l'usage de ces outils dans le cadre de l'apprentissage et de l'enseignement.

D'un côté, des préoccupations ont émergé, en partie liées à la crainte d'effets négatifs chez les apprenants ; sur le plan neurologique, social et psychologique dans le cas d'une surutilisation de ces dispositifs (Okeke, van Wyk et Phasha, 2014).

D'un autre côté, l'intérêt et les bénéfices que peuvent offrir ces outils, lorsqu'ils répondent à des objectifs précis tels que favoriser la collaboration entre élèves, la création ou la résolution de problèmes (Tricot, 2020), incitent les acteurs éducatifs à y avoir davantage recours.

Dans les deux cas, cependant, quand bien même les enseignants ont reçu, dans le cadre de Territoire Numérique Educatif (TNE), une sensibilisation à l'usage du numérique, avec la volonté institutionnelle d'atteindre un triple objectif : renforcer la continuité pédagogique, réduire la fracture numérique et accélérer la transformation numérique de l'école, les usages mis en place dépendent de plusieurs facteurs : les représentations des acteurs éducatifs concernant l'outil, les expériences d'usage passées (Anderson, Groulx et Maninger, 2011 ; Ertmer et Ottenbreit-Leftwich, 2010) et leurs sentiments de compétences à les utiliser (Mei, Brown et Teo, 2018).

Nous constatons que sur le terrain, les pratiques numériques des enseignants sont diversifiées, correspondent-elles aux attendus institutionnels du TNE ou s'inscrivent-elles aux marges de ces territoires ? Comment le numérique, au sens de Dubasque (2017), qui envisage les outils, les contenus et les usages, est-il réellement approprié par les professionnels de l'enseignement ? Des contournements aux marges des prescriptions officielles sont-ils opérés ? Quelles formes et limites prennent ces contournements ? Comment les représentations des enseignants viennent-elles influencer ces pratiques ?

Il est important de préciser que le travail de recherche s'inscrit dans un programme sur les 3 niveaux scolaires en Bourgogne Franche-Comté, école primaire, collège et lycée, qui fera l'objet d'une analyse par niveau. Dans le cadre de cette communication, nous nous focalisons uniquement sur un travail d'enquête réalisé auprès des enseignants du 1^{er} niveau. Nous inscrivons notre communication dans l'axe 1 sur « les usages et représentations ». La recherche s'appuie sur une enquête par questionnaires et entretiens auprès de 40 professeurs des écoles, dans le département du Doubs identifié comme territoire numérique éducatif. La communication présentera le contexte spécifique du TNE, autour de Besançon et se focalisera sur les diversités d'usages et les représentations du numérique des professeurs d'école du territoire, les contournements opérés, la manière dont représentations et usages des enseignants s'influencent. Nous montrerons que la mise en place d'un territoire numérique éducatif n'influence pas significativement les usages et représentations des professionnels de l'éducation en école primaire au regard des marges analysées, nous en préciserons les contournements dans une approche écosystémique.

Mots clés : Pratiques pédagogiques numériques, école primaire, représentations du numérique

Références

- Anderson, S. E., Groulx, J. G. et Maninger, R. M. (2011). Relationships among preservice teachers' technology-related abilities, beliefs, and intentions to use technology in their future classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, 45(3), 321-338
- Ertmer, P. A. et Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284
- Mei, B., Brown, G. T. et Teo, T. (2018). Toward an understanding of preservice English as a foreign language teachers' acceptance of computer-assisted language learning 2.0 in the people's republic of china. *Journal of Educational Computing Research*, 56(1), 74-104.
- Okeke, C., van Wyk, M. et Phasha, N. (2014). *Schooling, society and inclusive education: an afrocentric perspective*. Oxford University Press Southern Africa.
- Tricot, A. (2020). *Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ? Numérique et apprentissages scolaires*. Thèse de doctorat, Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) et Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

Etre en marge du système éducatif français : le cas de situations de classes « extra-ordinaires » dans l'académie de Mayotte

Philippe CHARPENTIER, philippe.charpentier@univ-mayotte.fr

Université de Mayotte ; ICARE, Université de La Réunion

Georgeta STOICA, georgeta.stoica@univ-mayotte.fr

Université de Mayotte ; ICARE, Université de La Réunion

Résumé

Le système éducatif français est très centralisé. Il propose une organisation standardisée de l'école avec des établissements types, des programmes nationaux, une organisation de l'année avec des dispositifs qu'il met en place pour aider ceux qui ne peuvent suivre, ceux qui sont hors des moyennes, de la norme (ZEP, REP, filières différenciées, etc.) (Duru-Bellat et Van Zanten, 2016).

Si certains élèves sont scolarisés dans les marges de ce système (classes qui font face à des difficultés multifactorielles ; classes itinérantes), d'autres le sont hors de celles-ci (associations qui proposent des enseignements à des élèves non scolarisés). Ce sont ces différentes marges que nous souhaiterions rendre compte et interroger dans cette communication à partir de ce qui se passe pour des élèves, des enseignants, leur famille au quotidien, dans l'académie de Mayotte, un territoire d'outre-mer géographiquement aux marges de la France hexagonale.

Pour ce faire, nous rendrons compte à travers une approche ethnographique et une ethnographie fine (Malinowski, 1922 ; Geertz, 1973), de situations d'élèves de classes ordinaires de ce territoire qui se trouvent dans des situations extrêmes (Charpentier et Stoica, 2024) dans ce système éducatif, de ceux qui sont scolarisés dans des classes itinérantes proposées aux élèves par le Rectorat de Mayotte pour accueillir ceux qui n'ont pas de place dans les écoles malgré l'obligation scolaire à laquelle ils ont droit comme les autres mais aussi d'élèves scolarisés hors du système éducatif actuel du fait du manque de places, de leur parcours particulier de déscolarisation.

Références

- Charpentier, P. et Stoica, G. (2024). Une situation scolaire extrême dans le système éducatif français. Caractérisation du cas de l'académie de Mayotte. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et G. Lefer Sauvage (dir.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*. Editions des archives contemporaines.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2016). *Sociologie du système éducatif*. PUF.
- Geertz, C. (1973). *Interpretation of cultures*. Basic Books.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*, Traduction française : *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Gallimard (rééd. 1963).

Interactions enseignants – enfants Voyageurs : ce que la rencontre à l'école révèle du métier

Alexandra CLAVÉ-MERCIER, aclavemercier@uco.fr

CITERES (équipe CoST, UMR 7324) et 2S2T UCO, Université Catholique de l'Ouest

Amélie ALLETRU, aalletru@uco.fr

LIRFE et CREN (UR 2661), Université Catholique de l'Ouest

Résumé

Notre communication sur la scolarité des « Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs » ou EFIV (MEN, 2012) s'inscrit dans un projet de recherche interdisciplinaire dans sa phase exploratoire. Cette catégorie institutionnelle est construite comme présentant des spécificités ethnoculturelles qui impactent la scolarité de ces élèves. Ces derniers sont caractérisés par « un mode de relation discontinu à l'école », des problèmes d'absentéisme et de comportement, et plus largement un rapport problématique à l'institution scolaire qui les place formellement en marge de celle-ci. L'appréhension spécifique de ce public, tant dans les textes officiels que dans leur mise en œuvre sur les terrains, est analysée dans la littérature comme relevant d'une forme d'ethnicisation des difficultés scolaires (Bettendorff, 2017 ; Clavé-Mercier et Cossée, 2019). Ces travaux, peu nombreux et principalement sociologiques, témoignent entre autres du sentiment des enseignants d'être démunis (Chartier, 2009), ce qui nous amène à proposer de les compléter par une étude des pratiques professionnelles effectives.

Les recherches s'accordent sur la nécessité de dépasser l'approche culturaliste communément partagée qui considère que ces difficultés dans la scolarité des EFIV relèveraient uniquement de leurs spécificités culturelles et modes de vie.

Nous nous inscrivons dans cette même perspective, en prenant en considération pour notre part que les « réussites » et « échecs » scolaires, et plus largement le rapport à l'école, sont le fruit de croisements entre les dispositions personnelles des différents acteurs en présence, des expériences scolaires antérieures et des interactions élèves-enseignants vécues quotidiennement. Ce sont ces interactions que nous proposons d'analyser, pour comprendre ce qui se joue dans la rencontre entre enseignants et élèves lorsque les situations sont présentées comme compliquées, voire problématiques, relativement à ce public. Pour ce faire, nous croisons une approche en anthropologie sociale et culturelle avec une perspective interactionniste en didactique professionnelle (Vinatier, 2013). Il s'agit d'élucider à la fois les représentations en acte et valeurs agissantes d'enseignants à partir de ce qui fait sens pour eux en situation d'interaction avec les élèves, et les réceptions et appropriations de ces pratiques pour comprendre les expériences qu'en font les élèves et leurs parents.

Si, à l'origine, la réflexion est centrée sur les dynamiques interactionnelles entre enseignants et EFIV, les retombées nous semblent de nature à interroger plus largement

des dimensions fondamentales du métier, ce détour par la marge permettant de renouveler le regard sur les représentations qui sous-tendent les pratiques effectives.

Mots clés : Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs, pratiques effectives des enseignants, dynamiques interactionnelles, anthropologie sociale et culturelle, didactique professionnelle, représentations en acte

Références

- Bettendorff, F. (2017). Une recherche sur la scolarité des enfants du voyage ou quelques conditions de transformations de pratiques institutionnelles par la recherche. *Revue française de pédagogie*, 200, 81-87. <https://doi.org/10.4000/rfp.7029>
- Chartier, M. (2009). De l'obligation scolaire à la prise en charge des élèves du voyage. Dans les écoles primaires des Pyrénées orientales : construction d'un objet de recherche. *Études Tsiganes*, 3-4 (39-40), 56-71. <https://doi.org/10.3917/tsig.039.0056>
- Clavé-Mercier, A. et Cossée, C (2019). Introduction. Quelles situations se cachent derrière la catégorie « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV)? *Études tsiganes*, 1-2 (65-66), 5-21.
- MEN (2012) Circulaire n°2012-143 du 2-10-2012. Organisation des Casnav. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 37, 11 octobre 2012.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.

Former par le théâtre-forum : une pratique en marge ?

Hervé DANGOUMAU, herve.dangoumau@ac-reunion.fr

Doctorant au laboratoire ECP – Université Lyon 2 Lumière

Thierry BENOIT-GONIN, thierry.benoit-gonin@ac-reunion.fr

Enseignant, Académie de La Réunion

Résumé

La formation des enseignants et personnels éducatifs au sein du système éducatif français traverse une crise (CNETCO, 2021) qui conduit à interroger le pilotage institutionnel, les principes qui le fondent et les types de formation que celui-ci produit. L'objectif de cette communication est de présenter un dispositif complexe de formation ancré sur un usage détourné du théâtre-forum (Boal, 1995) et de montrer en quoi cette modalité de formation se situe dans une certaine mesure aux marges de l'institution.

L'action de formation a été menée de 2022 à 2023 au sein d'un collège de l'académie de La Réunion situé en REP+, dans le cadre d'un projet doctoral en cours. Cette formation porte sur les pratiques inclusives et s'inscrit dans un processus de « recherche Avec » (Pelletier, Savournin, 2024). Elle s'adresse à un groupe de 27, dont 16 enseignants et 11 personnels éducatifs. Cette perspective « intermétiers » (Thomazet, Mérini, 2015) constitue aussi un paramètre relativement marginal au sein d'une formation institutionnelle favorisant largement une orientation disciplinaire.

Le théâtre-forum est envisagé ici comme un artefact (Rabardel, 1995) permettant de faire émerger les « conceptualisations dans l'action » (Vergnaud, 1996) des participants et ainsi de comprendre leurs raisons d'agir, en dévoilant notamment les « schèmes professionnels » (Goigoux et Vergnaud, 2005) et les « modèles opératifs » (Pastré, 2011).

Alors que les formats traditionnels de formation se conçoivent d'abord en lien avec le prescrit, le dispositif que nous présentons s'inscrit dans une démarche d'ingénierie didactique professionnelle : il s'agit de concevoir des « situations potentielles d'apprentissage » à partir de l'activité et des parcours des formés (Mayen, Olry, Pastré, 2017).

Le protocole méthodologique inclut trois observations de séances de classe, filmées et suivies d'entretiens d'autoconfrontation avec les acteurs. Cette première phase constitue une forme d'analyse de l'activité préalable à la formation. La première journée de formation en collectif consiste à (re)jouer en théâtre-forum des situations rapportées par les participants et qui illustrent les difficultés rencontrées dans leur activité ordinaire. La deuxième journée permet d'analyser collectivement des traces vidéo et audio de l'activité réelle et simulée.

La recherche-formation permet de constituer un répertoire de pratiques et de gestes professionnels (Bucheton, 2019) qui sont ensuite mis en œuvre dans l'établissement. Le théâtre-forum comme artefact de formation se situe donc bien à la marge en offrant

un espace décalé, un lieu de variation possible par rapport au texte prescriptif de l'institution, élargissant ainsi l'espace de développement potentiel des participants.

Mots-clés : activité, formation des enseignants, théâtre-forum, artefact, développement professionnel, intermédier, recherche Avec

Références

- Goigoux, R., Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels, *La Lettre de l'AIRDF*, 36 (2005/1), 7-10. <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1639>
- Mayen, P., Olry, P. et Pastré, P. (2017). Chapitre 23 : L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 467-482). Dunod.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF
- Pelletier, L., Savournin, F. (2024). *Diversité de regards sur la recherche Avec*. Cépaduès.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Vergnaud, G. (1996). Au fonds de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier, (dir.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (p. 275-292). PUF.

Situer les marges de l'école : Mobilisation d'acteurs et actrices du hors l'école sur les mises à l'écart des voies scolaires ordinaires

Benjamin DENECHÉAU, benjamin.denecheau@u-pec.fr

LIRTES (UR 7313), Université Paris-Est Créteil

Résumé

Cette communication vise à discuter et circonscrire le concept de marges de l'école, entendu comme les mises à l'écart de ce qui constitue l'école par un infléchissement du curriculum et de la forme scolaire. Nous étudierons la contribution de la Protection de l'enfance à ces marges en nous appuyant sur une recherche menée en Villages d'enfants, un dispositif de Protection de l'enfance qui accueille des mineurs lors de placements. À partir d'observations menées dans deux sites, trente-sept entretiens semi-directifs avec des professionnel·les, nous avons étudié comment était appréhendée la scolarité dans ces lieux, comment les professionnel·les du travail social et de l'école interagissent, et quel peut être l'impact sur les scolarités des enfants accueillis. En croisant les analyses de ce corpus avec d'autres recherches menées sur la scolarité en Protection de l'enfance, nous analyserons les interrelations entre les acteurs et actrices du travail social et de l'école et identifierons ce qui contribue à la mise à l'écart des voies ordinaires de l'école notamment par l'éloignement des élèves pendant des temps d'école, et l'accompagnement des orientations vers des marges durables et irréversibles.

Nous discuterons du concept de marges de l'école et verrons comment des dispositifs peuvent constituer un segment des marges, par la mobilisation d'acteurs du hors l'école, et comment nous pouvons analyser sa fonction pour l'école ordinaire, en portant préjudice aux élèves qui passent par ces marges. Nous postulons qu'elles sont constituées par des segments qui tiennent une cohérence en leur sein, et dont la justification invisibilise leur nature et leur fonction pour l'école. Ces réflexions prolongent les travaux sur la fragmentation du flux d'école qui montrent des processus inégalitaires dans l'école (Netter, 2019), et opèrent un croisement avec la sociologie des mises à l'écart dans la classe (Bonnéry, 2007), dans des dispositifs dans (Millet et Thin, 2005) ou hors (Moignard et Rubi, 2013) les établissements scolaires.

Nous prolongerons les analyses sur les temps d'école et les acteurs et actrices mobilisées pour resituer la division du travail éducatif au centre et à la marge de l'école (Denecheau et Mackiewicz, 2022 ; Tardif et LeVasseur, 2010). Ces analyses permettent de mieux comprendre les trajectoires des jeunes concernés marquées par des difficultés scolaires et d'insertion durables, celles-ci étant à analyser dans les propositions de l'école qui leur sont faites, qui sont souvent constituées de segments courts contribuant à leur marginalisation. Nous finirons notre propos par une discussion sur les fonctions des marges de l'école, et sur l'intérêt de les considérer pleinement constitutives de l'école, en nous inspirant des travaux sociologiques de Chicago du début du XX^e siècle qui ont postulé que les marges de la ville pouvaient mieux se comprendre en considérant cette dernière comme un ensemble complexe dont la périphérie fait pleinement partie.

Mots clés : marges de l'école, inégalités scolaires, marginalisation, curriculum, forme scolaire, protection de l'enfance, sociologie de l'éducation

Références

- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. La Dispute/SNEDIT.
- Denecheau, B. et Mackiewicz, M.-P. (2022). La coéducation professionnalisée à l'épreuve des alliances éducatives. Étude d'un programme visant à soutenir la scolarité en Village d'enfants. *Revue Française de Pédagogie*, 215, 97-107. <https://doi.org/10.4000/rfp.11828>
- Millet, M. et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF.
- Moignard, B. et Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs. Les collèges à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 47-60.
- Netter, J. (2019). *L'école fragmentée*. PUF.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. PUF.

Une pratique philosophique à l'école polynésienne pour réduire les marges

Simon DEPREZ, deprezsimon@outlook.fr

Équipe de recherche EASTCO, université de la Polynésie française

Hélène PINNA, helena.pinna@ac-polynesie.pf

Professeur de philosophie, université de la Polynésie française

Résumé

L'étude se déroule en marge des continents, dans le contexte postcolonial plurilingue polynésien, dont le système éducatif obtient des résultats aux évaluations inférieurs à la métropole. L'objectif est de proposer de nouveaux moyens et usages pédagogiques pour l'émancipation intellectuelle des élèves polynésiens à travers une pratique philosophique contextualisée (Deprez, 2022) inspirée des démarches de l'éducation populaire (PPCEP). Selon la littérature scientifique, il serait judicieux d'utiliser des stratégies d'enseignement qui valorisent l'identité culturelle et linguistique des élèves pour favoriser la réussite scolaire dans les outre mers (Nocus et al., 2014). Ces stratégies d'enseignement contextualisées (Genevois et Wallian, 2020) se définissent par l'ensemble des moyens mis en œuvre pour transmettre des connaissances en prenant appui sur le contexte. Il serait aussi possible de s'inspirer des démarches de l'éducation populaire, souvent réalisées aux marges du système scolaire, pour créer de nouveaux outils (Hovart et De Lépinay, 2023). En outre, la posture de praticien-chercheur permettrait de réduire les marges entre les mondes scientifique et professionnel (De Lavergne, 2007). La question centrale de l'étude est la suivante : en quoi une PPCEP, animée par un praticien-chercheur à l'école polynésienne, permettrait-elle de stimuler l'apprentissage des élèves, de faciliter la rencontre entre l'enfant et la philosophie et de réduire les marges entre les mondes scientifique et professionnel ? Nous postulons que les supports de médiation permettent un apprentissage du philosopher sensible au contexte d'enseignement, que les activités inspirées de l'éducation populaire stimulent la participation des élèves, et que la posture de praticien-chercheur permet un enrichissement des mondes professionnel et scientifique. L'étude est qualitative, une PPCEP a été réalisée par un praticien-chercheur avec une cohorte d'élèves âgés de 8 ans à Moorea. La PPCEP a été filmée puis les échanges oraux ont été transcrits. L'analyse des phénomènes étudiés porte sur 3 volets : la portée philosophique et culturelle des supports de médiation et la rigueur intellectuelle des échanges (1) ; l'engagement des élèves lors des activités inspirées de l'éducation populaire (2) ; la posture de praticien-chercheur (3). Les résultats montrent que les supports de médiation endogènes stimulent la réflexion des élèves, que les activités inspirées de l'éducation populaire rendent les ateliers plus conviviaux, plus participatifs et permettent de discuter différemment, et enfin que la posture de praticien-chercheur permet une science connectée à la réalité du terrain et une posture scientifique complémentaire et valide. La PPCEP permet donc de réduire les marges entre la culture scolaire et le contexte socioculturel, entre l'enfant et la philosophie, entre l'éducation scolaire et populaire et entre les mondes professionnel et scientifique de l'éducation.

Mots clés : Océanie, moyen d'enseignement, école primaire, philosophie, patrimoine culturel

Références

- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Deprez, S. (2022). *Discussions à Visée Philosophique (DVP), littérature de jeunesse polynésienne et implication parentale au cours préparatoire. Une Pratique Philosophique Contextuelle (PPC) en Polynésie française* [thèse de doctorat, université de Polynésie française].
- Hovart, S., De Lépinay, A. (2023). Politique et quincaillerie : dialogue croisé sur les pratiques de formation et l'éducation populaire. *Cahiers de l'action*, 61, 26-35. <https://doi.org/10.3917/cact.061.0026>
- Nocus, I. Vernaudon, J. et Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Presses universitaires de Rennes.
- Genevois, S. et Wallian, N. (dir.). (2020). *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*. Éditions des archives contemporaines. <https://eac.ac/books/9782813003492>

Parents et enseignants polynésiens aux marges de l'école. Discours et représentations de parents et d'enseignants des archipels isolés

Sabine DUFAY, sabinedufay@hotmail.com

EASTCO, Université de la Polynésie française

Résumé

Notre communication s'appuiera sur les résultats de notre recherche doctorale qui s'est attachée à mettre à jour les systèmes de significations associés à l'école par les parents et les enseignants dans le contexte post-colonial de la Polynésie française (Dufay, 2023). Dans le cadre de cette thèse de doctorat, nous avons cherché à déterminer les représentations que les parents et les enseignants polynésiens associent à l'école, les points de divergence et de convergence dans les systèmes de significations mobilisés, ainsi que les systèmes de valeurs ou processus symboliques d'appartenance sociale sur lesquels s'ancrent les divergences observées. Inscrite dans le cadre épistémologique des représentations sociales formalisé par Moscovici (1961), notre étude qualitative a été menée par entretiens non-directifs auprès de 35 parents et 20 enseignants dans quatre des cinq archipels polynésiens. Notre méthodologie d'analyse a consisté en une triangulation d'approches et de méthodes issues de la perspective inductive de la *Grounded theory* et de la théorie des représentations sociales (Crahay, 2006 ; Doise, 1986 ; Glaser et Strauss, 1967). Dans le cadre de cette communication, nous nous focaliserons sur les représentations des parents et des enseignants des archipels isolés de Polynésie française et montrerons comment ces acteurs situés à la marge géographique et symbolique du territoire polynésien sont à la fois relégués à la marge de l'école par l'institution scolaire et porteurs d'une représentation de l'école en cours de transformation. En effet, si l'implication et l'engagement de ces parents sont invisibilisés par les enseignants, ceux-ci sont quant à eux placés en porte-à-faux entre les exigences institutionnelles et les attentes des familles. En outre, parents comme enseignants de ces archipels isolés sont porteurs d'une représentation ambivalente de l'école qui substitue progressivement à une représentation fondée sur des rapports de domination et d'autorité une représentation axée sur la bienveillance et l'épanouissement.

Mots clés : Polynésie française, représentations sociales, parents, enseignants, école, marges, archipels isolés

Références

- Crahay, M. (2006). Chapitre 1. Qualitatif – quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? Dans L. Paquay (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 33-52). De Boeck.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. Dans W. Doise et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 81-94). Delachaux et Niestlé.

- Dufay, S. (2023). *Représentations des parents et des enseignants de Polynésie française au sujet de l'école*. Université de la Polynésie française.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research*. Aldine Transaction.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. PUF.

Radiographie d'un lexique quadrilingue pour l'école à Mayotte

Fanny DUREYSSEIX, fanny.dureysseix@gmail.com

ICARE, Université de La Réunion, Université de Mayotte ;

DILTEC, Université Paris Cité

Résumé

Les enfants de Mayotte ne subissent pas seulement la crise sécuritaire ou celle liée aux manques de ressources (eau, infrastructures, essence, nourriture...). L'île est le département où la situation éducative est la pire de France et où la jeunesse évolue dans une société « fragmentée et désorganisée » (Roinsard, 2024). Les politiques linguistiques, rythmées par les mandats de différents recteurs, s'échinent depuis une trentaine d'années à répondre à l'enjeu de la « maîtrise » du français, langue de l'école.

Globalement exclusives malgré des sursauts récents positifs (*Convention pour la formation, l'enseignement et l'apprentissage des langues régionales* et *Loi Molac*, 2021), ces politiques freinent l'entrée des langues des élèves à l'école et les mettent donc à la marge. Pour autant, la vitalité des langues vernaculaires et de la migration fait que l'école est largement perméable à leur usage malgré une idéologie dépréciative considérant les langues des élèves comme vecteur de l'échec scolaire. Le manque de ressources est un levier pour justifier l'impossibilité d'un enseignement formel ou inclusif des langues. Des contributions émanant d'acteurs variés comblent une petite partie des besoins, telles que le dictionnaire « mahorais / français » élaboré par l'anthropologue Blanchy en 1996 ou celui pour le kibushi et français contenant 4 600 entrées et façonné par Jamet, un amoureux des langues, en 2016. Au-delà des ouvrages de référence, ce sont les outils contextualisés pour les apprentissages scolaires qui font défaut (Salone et Dureysseix, 2022).

Dans cette communication, nous faisons un focus sur une ressource pédagogique confectionnée par une équipe du Rectorat et de l'Université de Mayotte entre 2019 et 2022 (Dureysseix et al.) : un lexique quadrilingue. Destiné aux enseignants en formation et *in fine* aux élèves des écoles maternelle et primaire, il contient 21 sections thématiques et plus de 1 500 entrées lexicales. Une de ses spécificités est qu'en plus du français et du shimaore, il se décline dans les deux variétés de kibushi que compte l'île : le kiantalautsi et le kisakalava. Cette ressource plurilingue, testée en formation et contextualisée à un territoire d'Outre-mer, n'a toujours pas réussi à être éditée.

Une simple ressource lexicale peut-elle permettre de faire reculer les marges éducatives en incluant les langues et cultures des enseignants et des élèves et en suscitant les apprentissages ? Nous postulons d'une part que ce lexique peut permettre d'illustrer les distances culturelles, lexicales mais aussi syntaxiques entre français, shimaore et kibushis et générer à cette occasion des approches contextualisés de l'enseignement du français en contexte plurilingue. D'autre part, ce lexique paraît permettre de développer des compétences pédagogiques et des gestes professionnels des enseignants via une approche formative dédiée.

Le corpus est constitué du lexique en lui-même mais aussi des résultats d'expérimentations menées en formation (productions écrites de groupes de professeurs des écoles stagiaires). Pour l'analyse, nous faisons appel au champ de la didactique des langues-cultures en contact et en circulation (Moore, 2006 ; Legendre, 2013) et la didactique du lexique (Calaque et David, 2004 ; Baron et al., 2019). Les différences lexicales et de typologies syntaxiques permettent aisément la comparaison des langues qui est vectrice d'une conscience métalinguistique utile dans la formation des futurs enseignants. Cette conscience permet de mieux faire appréhender les obstacles et difficultés dans l'acquisition de français langue seconde ou étrangère. La relation entre lexique et culture est aussi mise à profit comme moyen de valoriser les langues et cultures des élèves et pour mettre en exergue des catégorisations et des visions du monde propres à chacune des langues en contact et montrer les limites de la traduction.

Cette communication se propose donc d'être telle une radiographie diagnostique, historicisée et contextualisée (Chiss, 2020) de ce lexique – et plus largement de ce contexte éducatif.

Mots clés : Mayotte, plurilinguisme, ressource, lexique, français, shimaore, kibushi, didactique

Références

- Baron, I., Begioni, L., Herslund, M. et Roccheti, A. (2019). Présentation : le lexique entre typologie, cognition et culture. *Langages*, 214, 5-18.
- Blanchy, S. (1996). *Dictionnaire mahorais français, français-mahorais*. L'Harmattan.
- Calaque, E. et David, J. (2004). *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. De Boeck Supérieur.
- Chiss, J. (2020). Du français et de la notion de « langue de culture » : historicités et contextualisations. *Langue française*, 208, 21-34.
- Dureysseix, F. (dir.), Attoumani, S., Condro, M., Hafidou, A., Laza, A., Lemoine, S., Maturafi, L., Mignano, C. et Saindou Dimasi, Z. (inédit), *Lexique quadrilingue contextualisé pour la classe à Mayotte. Français, shimaore, kibushi kiantalautsi et kibushi kisakalava*.
- Jamet, R. (2016). *Dictionnaire kibushi-français : apprentissage du kibushi de Mayotte. Dikisioneri kibushi-kifarantsa*. Association SHIME.
- Legendre, P. (dir.) (2013). *Tour du monde des concepts*. Librairie Arthème Fayard / Institut d'Études avancées de Nantes.
- Loi n° 2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion (J.O. 23 mai 2021).
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Rectorat, Conseil départemental, Université de Mayotte et Shime (2021), *Convention pour la formation, l'enseignement et l'apprentissage des langues régionales*.
- Roinsard, N. (2024). Mayotte ou les symptômes d'une société fragmentée et désorganisée. *AOC*, 7 février. <https://aoc.media/analyse/2024/02/06/mayotte-ou-les-symptomes-dune-societe-fragmentee-et-desorganisee/>
- Salone, J.-J. et Dureysseix, F. (2022). Aspects linguistiques et mathématiques du patrimoine de Mayotte : de l'accueil des élèves dans leurs langues à la formation initiale des enseignants. Dans C. Haiche et C. Mendonça Dias (dir.). *Plurimaths*.

Pratiques du plurilinguisme et enseignement des mathématiques (p. 167-184).
Lambert-Lucas.

Symposium :

Normes curriculaires et contextualisation des apprentissages dans les outre-mer français

Coordination :

Pierre-Eric FAGEOL, pierre-eric.fageol@univ-reunion.fr

Résumé

Depuis le début des années 2000, l'enseignement de l'histoire-géographie en contexte ultramarin a fait l'objet d'adaptations des programmes nationaux afin de répondre aux spécificités locales des Départements et Régions d'Outre-Mer (DROM). Il s'agit non seulement d'intégrer les marges aux logiques curriculaires de la métropole, mais également de tenir compte des contextes singuliers dans lesquels se sont façonnés ces territoires et ces identités ultramarines. Des ambiguïtés assez fortes semblent demeurer : simples adaptations-déclinaisons de programmes nationaux ou véritables efforts de contextualisation pour construire une norme prenant en compte les marges ? Prise en compte des contextes spécifiques à chaque DROM ou renforcement de la norme curriculaire métropolitaine ? Après une première enquête menée en 2017 à La Réunion, les intervenants proposent de revisiter ces questionnements et d'élargir la focale aux Antilles, à la Guyane et à Mayotte.

Références

Articles :

Fageol, P.-É. et Labrune Badiane, C. (2023). Adapter l'enseignement, les institutions et les dispositifs scolaires en situation coloniale et postcoloniale. *Outre-Mers*, 418-419, 5-40. <https://doi.org/10.3917/om.418.0005>

Genevois, S. et Fageol, P.-É. (2022). Adapter ou contextualiser ? Une question récurrente et un défi majeur pour l'enseignement de l'histoire-géographie dans les territoires ultramarins. *Carrefours de l'éducation*, 54, 23-37. <https://doi.org/10.3917/cdle.054.0023>

Genevois, S. et Fageol, P.-É. (2020). L'enseignement de l'histoire-géographie à La Réunion : entre adaptations des programmes et contextualisation des pratiques. Dans S. Genevois et N. Wallian (dir.), *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*. Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003492>

Ressources :

Attoumani, M. et Gourlet, J.-M. (1995). *Faisons de l'histoire à Mayotte*. Hatier.

Chérel, J. et Eglin, F. (2004). *Histoire géographie, classe de seconde : repères pour Mayotte*. Editions du Baobab.

Conférence du symposium

Les adaptations scolaires : origines et héritages

Pierre-Eric FAGEOL, pierre-eric.fageol@univ-reunion.fr

ICARE, Université de La Réunion

Sylvain GENEVOIS, sylvain.genevois@univ-reunion.fr

ICARE, Université de La Réunion

Mamaye IDRIS, mamaye.idriss@univ-mayotte.fr

ICARE, Université de Mayotte

Résumé

Pierre-Éric FAGEOL : « Les adaptations scolaires : origines et héritages ».

Le propos consiste en une lecture diachronique des normes curriculaires et leur adaptation depuis le début du XX^e siècle. Une approche socio-historique permet de montrer que les termes du débat sont déjà présents durant la période coloniale et que des points de convergence existent avec les mesures prises depuis les années 2000. L'objectif est notamment de décliner les différentes modalités d'adaptation et les réinterroger à l'aune du projet d'assimilation des marges de la République.

Sylvain GENEVOIS : « Du local au global. Quelle vision de la “périphéricité” dans les adaptations de programmes d'histoire-géographie aujourd'hui ? ».

Territoires ultramarins, marges insulaires, Régions ultrapériphériques (RUP), les termes pour désigner les territoires français d'outre-mer participent de la construction d'une identité géographique. Il s'agit ici d'interroger la construction de cette identité à différentes échelles à partir des résultats d'enquête conduits en 2023 auprès des enseignants de l'académie de La Réunion.

Mamaye IDRIS : « Les ressources d'accompagnement pour les adaptations de programme à Mayotte : Enjeux scientifiques et didactiques ».

Les ressources dont disposent les enseignants sur les adaptations de programmes sont issues d'entreprises plurielles et ont parfois été élaborées bien avant l'établissement desdits programmes dans les Outre-Mer. À Mayotte, plusieurs manuels et fascicules mettent à disposition des activités et ressources dont le cadrage scientifique et didactique est ici discuté. Ce premier état des lieux soulève des interrogations sur la contextualisation et la marginalisation des enseignements à Mayotte ainsi que sur l'adéquation de ces supports avec les recherches en sciences sociales.

Table ronde du symposium Adaptation et/ou contextualisation : pratiques et débat dans les outre-mer

Corinne DENIAUD
Académie de La Réunion

Pierre-Eric FAGEOL, pierre-eric.fageol@univ-reunion.fr
ICARE, Université de La Réunion

Sylvain GENEVOIS, sylvain.genevois@univ-reunion.fr
ICARE, Université de La Réunion

Mamaye IDRISSE, mamaye.idriss@univ-mayotte.fr
ICARE, Université de Mayotte

Pascal MARSILLOUX
Académie de Mayotte

Fabrice SORBA
Académie de La Réunion

Amandine TOUITOU
Académie de Guyane

Le point de vue d'élèves à Haut Potentiel Intellectuel sur leur vécu au collège

Séverine FERRIERE, severine.ferriere@univ-reunion.fr

ICARE, Université de La Réunion

Jacques-Henri GUIGNARD, jacques-henri.guignard@univ-nantes.fr

CREN, Nantes Université

Michaël VAUTHIER, michael.vauthier@univ-reunion.fr

ICARE, Université de La Réunion

Fabien BACRO, fabien.bacro@univ-nantes.fr

CREN, Nantes Université

Résumé

La scolarisation des élèves « à haut potentiel intellectuel » (HPI) pose la question de l'inclusion scolaire au risque de positionner à la marge une partie d'entre eux. Celle-ci a récemment fait l'objet d'un Vademecum (DGESCO, 2019) avec des recommandations concernant leur repérage et les aménagements scolaires qui leurs seraient favorables. Dans le contexte spécifique de La Réunion, trois collèges publics proposaient jusqu'à 2023 des dispositifs adaptés à ces jeunes. Pour la rentrée 2022/2023 sur les 718 élèves identifiés comme HPI, 38 d'entre eux ont pu en bénéficier. La complexité de la prise en charge de ces élèves semble résider dans le fait de proposer une « inclusion scolaire » sans pour autant relever d'une situation de handicap, avec des aménagements spécifiques dans des classes ordinaires. Une étude récente s'est penchée sur ces dispositifs en France, via les chefs d'établissement. Ces derniers font état d'un mal-être chez ces élèves et de difficultés socio-affectives (Buard, Puustinen et Courtinat-Camps, 2021).

S'inscrivant dans le paradigme des *child studies* qui considèrent les enfants et les adolescents comme des acteurs sociaux à part entière et de véritables experts sur les sujets qui les concernent, cette recherche a pour objectif de recueillir et d'analyser la parole d'élèves HPI participant à un dispositif d'accompagnement spécifique proposé au sein de leur établissement. Pour cela, nous avons mené deux *focus groups* (Adler, Salanterä et Zumstein-Shaha, 2019), auprès d'élèves de 6e et 5e (N=9) ; et de 4e et 3e (N=8) d'une durée moyenne d'1h30, dans le dernier collège de l'île proposant ce type de dispositif. Dans une démarche participative, la grille d'entretien utilisée a d'abord été soumise pour avis à un comité d'enfants et de jeunes (Coudronnière et al, 2024). Les résultats obtenus dans un premier temps par une analyse des cooccurrences via le logiciel Iramuteq, qui permet de présenter de manière synthétique et visuelle les groupements thématiques dans les discours produits, seront dans un second temps

soumis à la réflexion aux élèves, afin qu'ils puissent commenter et nous aider à interpréter leur propre discours.

Les objectifs de cette recherche sont doubles : d'une part nous pensons que proposer des groupes de discussion entre ces élèves fera émerger des spécificités en lien avec le HPI sur des thèmes relatifs aux différents aspects de leur vie au collège (relations paritaires, avec les enseignants, activités scolaires, évaluations...) ainsi que sur leurs besoins d'accompagnement au collège ; d'autre part, nous nous attendons à ce que l'analyse et le travail de mise en perspective de leurs discours permette de les rendre acteurs de la recherche sur un sujet qui les concerne et d'être au plus près de leurs préoccupations quotidiennes.

Par ailleurs, les éléments dégagés pourront être repris pour améliorer les dispositifs dédiés à ces élèves à besoins éducatifs particuliers, et permettront de compléter les rares données françaises dont nous disposons sur le sujet.

Mots clés : HPI, vécu scolaire, focus group

Références

- Adler, K., Salanterä, S. et Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18.
<https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Buard, K, Puustinen, M. et Courtinat-Camps, A. (2021). Les dispositifs pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : une analyse des besoins perçus par les chefs d'établissement. *Recherches en éducation*, 44, 115-129.
<https://doi.org/10.4000/ree.3468>
- Coudronnière, C., Bretesché, T., Jacquin, J., Toussaint, E., Florin, A. et Bacro, F. (à paraître). Recherches collaboratives : Apports d'enfants et d'adolescents à l'élaboration d'études les concernant. *Enfance*.
- DGESCO (2019). Scolariser un élève à haut potentiel (EHP).
<https://eduscol.education.fr/document/1083/download?attachment>

Les enseignants débutants œuvrant dans les académies de La Réunion et de Mayotte : des représentations professionnelles en marge de celles des enseignants des académies de l'Hexagone ?

Christine FRANÇOISE, christine.francoise@univ-reunion.fr

ICARE, Université de La Réunion

Thérèse PEREZ-ROUX, therese.perez-roux@univ-montp3.fr

LIRDEF, Université Paul-Valéry Montpellier 3

Résumé

La communication porte sur l'entrée dans le métier des enseignants du primaire et du secondaire. Durant les trois premières années de titularisation, les enseignants construisent et maîtrisent des savoirs et des compétences professionnelles au fur et à mesure des situations d'enseignement/apprentissage rencontrées (Lefevre et al., 2009). Leur développement professionnel dépend des mécanismes d'adaptation choisis et par conséquent de leur personnalité (Nault, 1999), de leur profil (âge, parcours universitaire, expérience professionnelle, etc.) ou encore des « contextes d'insertion professionnelle » (Lanéelle et Perez-Roux, 2014). Quant aux représentations professionnelles, elles n'ont de sens que par rapport à un contexte (Blin, 1997). L'expérience d'enseignement vient perturber des représentations profondément « ancrées » et renvoie à « l'épreuve du réel et [du] rapport à la complexité du métier » (Perez-Roux et Lanéelle, 2018). Elles ont donc, de fait, un impact sur leurs pratiques.

Les académies de La Réunion et de Mayotte, ayant des contextes historiques, géographiques, socio-économiques particuliers, nous postulons que les enseignants de ces territoires les connaissent et prennent en considération un certain nombre d'éléments de contexte : les milieux socioculturels des élèves (36% de la population de La Réunion et 77% de Mayotte vivent en dessous du seuil de pauvreté), la situation de multilinguisme, le développement tardif de l'École à La Réunion, en cours à Mayotte ou encore l'insuffisante démocratisation scolaire. Nous proposons donc une comparaison (étude contrastive) des représentations des enseignants œuvrant dans ces académies avec celles des enseignants œuvrant dans l'Hexagone. Les préoccupations des enseignants sur ces territoires sont-elles identiques à celles de leurs collègues de l'Hexagone ? Les difficultés rencontrées sont-elles du même ordre ? Leur rapport au métier est-il distinct ?

Sur le plan méthodologique, le recueil de données s'appuie sur un questionnaire diffusé à l'échelle nationale, via *SphinxOnline*, entre février et mars 2022. Ce questionnaire est composé de 35 questions portant sur les données sociodémographiques des enseignants débutants, sur leur profil et sur les conditions de leur entrée dans le métier. Vingt autres questions interrogent leur insertion dans le collectif et leurs représentations sur le métier. Le questionnaire est composé 6 questions fermées, 1 question à échelle de satisfaction (4 modalités), 4 questions ouvertes et 43 questions à choix multiple ordonné (QCMO composées de 8 à 21 modalités). Pour cette communication, seule une partie

des réponses est analysée à partir de tris à plat et de tris croisés à partir de deux variables (Niveaux d'enseignement et Académies : La Réunion (n=68) / Mayotte (n=16) / Académies de l'Hexagone (n=412)). Les questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse thématique au sein du corpus. Au regard du nombre de répondants à La Réunion et à Mayotte, l'étude se veut exploratoire, l'objectif étant de dégager des pistes de réflexion et/ou de mettre en exergue des points de vigilance.

Si les contextes (La Réunion – Mayotte – Hexagone) sont différents, nous ne relevons pas de différences significatives au sein des représentations des enseignants. Seule une partie des discours des enseignants de La Réunion et Mayotte - reliée à des éléments de contexte - diffère de celui des enseignants œuvrant sur le territoire hexagonal. Est-ce à dire que les enseignants débutants de La Réunion ou de Mayotte ne se sentent pas en marge du contexte national ?

Mots clés : développement professionnel, représentations professionnelles, rapport au métier, contextes, enseignants débutants

Références

- Blin, J.-F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. L'Harmattan.
- Lanéelle, X. et Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 1-20.
- Lefeuvre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Note de synthèse : Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives en éducation et formation*, 5(11), 277-314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 139-159). De Boeck.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. Dans D. Ade et T. Piot (dir.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (p. 21-43). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Contextualisation de l'enseignement des langues en Polynésie française : Représentations des enseignants

Zehra GABILLON, zehra.gabillon@upf.pf

EASTCO, Université de la Polynésie française

Athéna WONG KA, shirley.wong_kao@etudiant.upf.pf

Université de la Polynésie française

Résumé

En Polynésie française, comme dans de nombreux autres territoires français situés à une certaine distance géographique et culturelle de la France et de son milieu culturel, la formation des enseignants de langues est étroitement liée au système français. Au cours des dernières décennies, un certain nombre de chercheurs travaillant dans les territoires français d'outre-mer ont attiré notre attention sur la nécessité de contextualiser l'enseignement dans ces territoires, et ont développé et proposé des théories de la contextualisation (Anciaux et al., 2013 ; Delcroix, 2019 ; Forissier, 2019 ; Gabillon et Atem, 2023). Dans l'enseignement des langues, la notion de contextualisation a été peu étudiée, à quelques exceptions près (Révauger, 2021). En s'appuyant sur les théories de la contextualisation et des approches plurielles de l'enseignement des langues (Candelier et al., 2012), cette étude tente de découvrir les représentations (Moscovici, 1961, 1991) de 15 enseignants et formateurs d'enseignants sur le thème de la contextualisation de l'enseignement des langues dans le contexte plurilingue de la Polynésie française. Cette étude qualitative s'appuie sur des entretiens semi-directifs de 20 à 30 minutes et utilise des techniques de codage itératif pour analyser les données. Les résultats de cette étude révèlent une diversité de positions et de points de vue sur la contextualisation dans l'enseignement des langues, allant d'un soutien fort aux approches monolingues qui se concentrent uniquement sur la linguistique, la littérature et la culture de la langue cible, à des points de vue qui démontrent une conscience profonde des perspectives pluralistes et des différents niveaux de « contextualisation » dans l'enseignement des langues.

Mots clés : formation des enseignants, théories de la contextualisation, plurilinguisme, les approches plurielles, représentations

Références

- Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L. F. (2013). Introduction. Dans F. Anciaux, T. Forissier et Lambert Félix, Prudent (dir.), *Contextualisation didactique Approches théoriques* (p. 9-22). L'Harmattan.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Nogueroles, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Conseil de l'Europe.

- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? *Contextes et Didactiques*, 14, 24-40. <https://doi.org/10.4000/ced.1295>
- Forissier, T. (2019). Contextualisation et effets de contextes dans l' apprentissage des Sciences. Dans *HDR*. Université des Antilles.
- Gabillon, Z. et Atem, C. (2023). *Contextualiser l'éducation en milieux plurilingues et pluriculturels / Contextualising Education in Plurilingual and Pluricultural Environments*. Peter Lang.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. PUF.
- Moscovici, S. (1991). La fin des représentations sociales ? Dans V. Aebischer, J.-P. Debonchy et E. M. Lipiansky (dir.), *Idéologies et représentations sociales* (p. 65-84). Les Éditions Delval.
- Révauger, G. (2021). L'enseignement de la civilisation du monde anglophone en cours d'anglais dans le second degré en Polynésie française : pratiques enseignantes et tensions. *Contextes et Didactiques*, 18, 14-43. <https://doi.org/10.4000/ced.2948>

La compréhension de textes en contexte d'éducation prioritaire polynésien

Sophie GRAND, sophie.grand@doctorant.upf.pf

EASTCO, Université de Polynésie Française

Zehra GABILLON, zehra.gabillon@upf.pf

EASTCO, Université de Polynésie Française

Résumé

Cette communication porte sur la compréhension de textes écrits des élèves du premier degré en contexte d'éducation prioritaire (REP) polynésien. Ce réseau se déploie sur trois bassins : sur l'île de Tahiti, les écoles de Faa'a et Papara sont concernées, et l'ensemble de l'archipel des Tuamotu. L'objectif général est de comprendre les raisons pour lesquelles les élèves rencontrent des difficultés de compréhension en lecture. Notre postulat de départ est que les élèves issus de ce dispositif ont une qualité langagière ou des connaissances culturelles et générales qui ne leur permettent pas une compréhension plus affinée des activités de compréhension écrite (Bianco, 2020 ; Perfetti, 2007). Cette étude est en cours et vise à impliquer 140 élèves de cycle 3, issus des trois bassins REP polynésiens. La méthodologie du protocole verbal est employée. C'est la méthode privilégiée pour les situations où on cherche à comprendre les difficultés de compréhension (Roussel, 2017 ; Todaro et al., 2008). Il s'agit de découvrir les éléments clés des processus cognitifs des élèves en situation de lecture, et d'avoir accès la pensée des lecteurs durant la tâche demandée : c'est le protocole verbal de type simultané. A cette fin, des entretiens individuels enregistrés nous serviront de base de données à analyser. Nous utilisons le logiciel d'analyses de données Atlas.ti, outil privilégié pour une analyse qualitative de données, particulièrement dans notre cas où nous prévoyons une grande quantité de données textuelles, audio ou vidéo à analyser. Ainsi, nous serons en mesure d'avoir des indications sur les facteurs susceptibles d'influencer la capacité des enfants à donner un sens à ce qu'ils lisent. Grâce à l'utilisation des protocoles verbaux, nous visons à (a) vérifier la compréhension de la lecture des apprenants en les encourageant à articuler leurs pensées, difficultés et confusions sur le contenu ; (b) identifier les stratégies qu'ils utilisent telles que la façon dont ils prédisent, déduisent, visualisent, etc. et comment ces stratégies les aident à comprendre le texte ; et (c) détecter les difficultés qu'ils rencontrent en explorant la façon dont les apprenants identifient et rapportent des difficultés de compréhension de la lecture.

Mots clés : compréhension de texte, éducation prioritaire, métacognition, culture, langue.

Références

- Bianco, M. (2020). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. PUG.
Perfetti, C. (2007). Reading Ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.

- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols) : enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 8(1), 160-167.
- Todaro, S. A., Magliano, J. P., Millis, K. K., Mcnamara, D. S. et Kurby, C. A. (2008). Assessing the structure of verbal protocols. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 30(30).

Favoriser un enseignement supérieur équitable et résilient par l'accompagnement expérientiel : le projet RESPIRE

Stacy HAUTERVILLE, stacy.hauterville@etu.univ-antilles.fr

CRREF, Université des Antilles

Élisabeth ODACRE, elisabeth.odacre@univ-antilles.fr

CRREF, Université des Antilles

Priscilla RAMSAMY, priscilla.ramsamy@univ-antilles.fr

CRREF, Université des Antilles

Antoine DELCROIX, antoine.delcroix@univ-antilles.fr

CRREF, Université des Antilles

Résumé

Cette communication s'inscrit dans le cadre du projet ANR-22-RRRP-0003 RESPIRE (Reconnecting with Experience and Sensitive for instructional Practices fostering Inclusivity, Resilience and Equity), soutenu par la Plateforme Transatlantique en Sciences Humaines et Sociales (<http://www.transatlanticplatform.com>), l'ANR (France), le FNS (Suisse) et le CRSH (Canada).

Ce projet questionne la résilience des formations universitaires à la suite du choc provoqué par la pandémie de COVID-19. Partant du constat des lacunes pédagogiques et didactiques des formules d'enseignement à distance mises en place dans l'urgence, il vise à renouveler les pratiques de formation, vers plus d'équité et d'inclusion, par la mise en place de dispositifs expérientiels, dans des modalités variées, incluant les formules à distance. Le projet défend l'idée que la résilience des milieux universitaires passe par un nouvel équilibre entre le recours aux outils numériques et le besoin essentiel de préserver les corporéités personnelles et collectives, afin de maintenir santé et bien-être. Des axes de travail de RESPIRE, cette communication retient plus précisément l'exploration de l'accompagnement expérientiel : celui-ci s'est effectué par une démarche de recherche-action participative (Chevalier et Buckles, 2013), impliquant des groupes de formateurs-chercheurs, constitués en communauté de pratiques (CdP).

Les premières analyses du corpus recueilli lors des sessions de la CdP de Guadeloupe (octobre 2022 à mars 2024) semblent montrer, au fil du déroulement du projet, une évolution de la capacité des participants à prendre conscience de leur corps et à le conceptualiser. Ceci se manifeste notamment par la *mise en mots* du ressenti lors des activités en présentiel ou en distanciel. Ainsi, les CdP ont contribué à rétablir la liaison entre *corps et esprit*, dans un environnement institutionnel (l'enseignement supérieur) traditionnellement réticent au corps et plus ancré dans des approches considérant le

corps comme un support pour le cerveau plutôt qu'un tout (Green et Hopwood, 2015). Par ailleurs, quelques effets de contextes (Le Bail et al., 2021) ont pu être relevés lors des séances trinationales en modalité hybride. Par exemple, un exercice d'expression corporelle (visant à faire entrer en interaction les participants présents et distants par l'écoute d'une œuvre musicale) a produit une gêne chez les participants en Guadeloupe, l'œuvre choisie n'entrant pas dans les références culturelles de ce territoire.

Cependant, la dynamique construite pendant les CdP, semble avoir contribué au développement des compétences interculturelles des participants, en mettant en lumière la *valeur unique* de chacun, indépendamment de son territoire d'appartenance. Par ailleurs, et ceci malgré un bilan sanitaire désastreux (SPILF, 2022), les participants de Guadeloupe ont montré, lors de la pandémie, une certaine résilience, peut-être en raison de leur accoutumance aux événements naturels et sociaux. Ces constats, issus de la démarche collaborative internationale de ce projet, ne peuvent-ils contribuer à redéfinir la notion de marge ?

Mots clés : formation universitaire, expérience sensible, corporéité, communauté de pratique, effets de contextes, mode hybride, environnement numérique, savoirs, didactique

Références

- Chevalier, J. et Buckles, D. (2013). *Participatory Action Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351033268>
- Green, B. et Hopwood, N. (2015). *The Body in Professional Practice, Learning and Education. Body/Practice*. Springer International.
- Le Bail, C., Baker, M. J., Détienne, F., Bernard, F.-X., Chartofylaka, L. et Forissier, T. (2021). Grounding and knowledge elaboration across cultural and geographical contexts: An exploratory case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100477. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100477>
- Société de Pathologie Infectieuse de Langue Française (SPILF) (2022). Covid-19 : les outre-mer à bout de souffle. *La Gazette de l'Infectiologie*. <https://www.infectiologie.com/fr/covid-19-les-outre-mer-a-bout-de-souffle.html>

Les parents, des acteurs en « marge » ?

Isabelle HIDAIR KRIVSKY, isabelle.hidair@univ-guyane.fr

UR MINEA 7485, Université de Guyane

Staline FLEUZIN, fleuzins@gmail.com

UR MINEA 7485, Université de Guyane

Résumé

Meirieu (1997) considère que l'école doit à la fois affirmer son rôle unificateur et compenser les inégalités. Pour ce faire, elle doit mobiliser les parents, les associer au modèle éducatif qu'elle promeut, prendre le temps d'expliquer ce qu'elle fait et comment elle le fait, entendre ce qui lui est demandé (Dubet, 1997). De Singly (1997) met en évidence que l'enfant est l'objet de toutes les espérances et désillusions de toute la famille. Il revient à ce dernier la lourde tâche de faire le lien avec l'école. Un malentendu va apparaître concernant l'emprise de la famille sur l'école et cette rivalité s'établit autour de la « propriété » de l'enfant. Sur ce point, Périer (2018) souligne que la famille est un nouvel enjeu et qu'il faut impérativement arriver à un partenariat afin de faire des parents des alliés.

Notre recherche porte sur la question de la marginalisation des parents dans un système éducatif qui exige pourtant leur présence dans l'école. Pour ce faire, nous avons choisi la démarche de la recherche qualitative et interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Du 27 mars au 9 avril 2022, nous avons organisé une mission qui visait à remonter le haut Maroni pour enseigner, aller à la rencontre des professeurs et directeurs en poste. À cette occasion, nous avons procédé à 34 entretiens dont le guide abordait les thématiques suivantes : les composantes de l'implication et de la mobilisation familiale, les aspirations des familles, le style éducatif des familles, le soutien scolaire apporté par la famille et le rapport à l'école.

Les résultats mettent en évidence que travailler seul en espérant y arriver sans la collaboration de l'autre entité est peine perdue. Nous constatons que, malgré une forte présence des activités de type 2 (communication) (Epstein, 2011), celle-ci reste tout de même unidirectionnelle. Ce type de communication fait des parents des « bénéficiaires » d'actions partenariales plutôt que de réels acteurs. Malheureusement, cette méthode pérennise la position selon laquelle la famille et l'école sont des lieux d'éducation séparés, repliés sur eux-mêmes et que la famille doit adhérer sans discuter aux finalités de l'école. Il importe donc que les enseignants continuent à rendre l'écoute possible (Epstein, 2011).

L'école est un lieu de rencontre entre plusieurs entités, les familles qui ne répondent pas présents aux activités de type 3 (Volontariat) (Epstein, 2011) ne se désintéressent pas forcément de la scolarité de leurs enfants. Nos analyses mettent en évidence que des parents allophones sont effrayés par l'institution. Ils se perçoivent comme « inutiles » et « incompetents » et surtout, craignent de faire honte à leurs enfants.

Christenson et Sheridan (2001) ont élaboré la théorie des « quatre A » basée sur quatre composantes essentielles pour baliser la mise en place d'une collaboration école-famille de confiance : approche, attitude, atmosphère et action. La collaboration école-famille doit atteindre les objectifs visés par tous les acteurs gravitant autour de la réussite de l'élève. Cette théorie s'appuie sur le concept d'égalité entre les partenaires qui oblige les enseignants à s'adapter à la culture et aux caractéristiques des différents milieux de vie des familles (Christenson et Sheridan, 2001 ; Deslandes et Bertrand, 2001 ; Epstein, 2011). Ce climat de confiance permet aux parents de venir à l'école, aux enseignants de communiquer davantage avec les parents et de façon plus adéquate en fonction des difficultés et de tempérer les parents qui seraient trop agressifs et intimidants envers les enseignants.

Mots clés : famille, école, marge, collaboration, Guyane

Références

- Christenson, S. L. et Sheridan, M., S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. The Guilford Press.
- De Singly, F. (1997). *École familles : le malentendu*. Editions Textuel.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : Une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée.
- Dubet, F. (1997). *École familles : le malentendu*. Editions Textuel.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2^e éd.). Westview Press.
- Lueder, D. C. (2011). *Involving hard-to-reach-parents. Creating family/school partnerships*. The Rowman et Littlefield Publishing Goup.
- Meirieu, P., Hameline, D. et Baro, H. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Plon.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. PUF.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3, 123-147.

Commenter en marge pour marginaliser. Analyse des copies d'élèves du lycée Leconte de Lisle de la Réunion (1929-1944)

Cédric HOSSEN, cedric.hossen@univ-reunion.fr

Laboratoire LCF (EA 7390), Université de La Réunion

Nathalie WALLIAN, nathalie.wallian@univ-reunion.fr

Laboratoire LCF (EA 7390), Université de La Réunion

Résumé

La définition de la norme scolaire par les enseignants s'opérationnalise généralement au cœur du jugement professoral par des commentaires apposés en marge sur la production écrite des copies des élèves. Au Lycée Leconte de Lisle de la Réunion (1929-1944), les copies des élèves reprennent certes le curriculum officiel prescrit en cette période coloniale. Mais dans cet établissement pensé depuis 1818 comme une « Arche sacrée », le pouvoir colonial confie aux personnels formés en métropole la mission de façonner une élite locale pourvue d'un capital économique et culturel conforme avec les lignes de force de la société coloniale (Lucas, 2006). Si l'hétérogénéité de sa population scolaire tend à s'accroître dans l'entre-deux-guerres, il reste que les normes scolaires demeurent élitistes voire ségrégatives. Aussi, les jugements professoraux formulés donnent-ils à voir tant les attentes didactiques objectives que les biais cachés du tri ségrégatif opéré par cette institution emblématique.

Cette étude s'appuie sur un corpus rare de copies (Boré et Bosredon, 2018) (N = 1130 ; « Petit lycée » niveaux 9^e, 8^{ème} et 7^{ème}) issu des Archives Départementales (T355-360). L'hypothèse est que les élèves soumis aux normes du jugement professoral déploient des formes d'agentivité (Aravamudan, 1999) considérées comme des transgressions de la norme -et donc méritant commentaire et sanction- (Prairat, 2012). Une méthode qualitative permet de 1) restituer l'idéal-type de la copie attendue, 2) analyser le contenu des appréciations globales et annotations marginales apposées par l'enseignant et 3) apprécier la justesse de la notation au regard de la nominalisation patronymique de l'élève.

Les résultats révèlent l'existence de normes scolaires rigides condensées par le jugement professoral : la marge sert à marginaliser. Les annotations fournissent des indices sur les attentes et les exigences institutionnelles mais révèlent également l'existence de dynamiques de domination et de ségrégation en classe, lesquelles discriminent les stratégies d'agentivité des élèves selon leur degré de connivence culturelle avec le monde colonial. Des perspectives sont ouvertes pour mieux appréhender le fonctionnement ségrégatif et assimilationniste de l'école coloniale réunionnaise.

Mots clés : norme scolaire, jugement professoral, copies d'élèves, Lycée colonial Leconte de Lisle, ségrégation, agentivité

Références

- Aravamudan, S. (1999). *Tropicopolitans. Colonialism and Agency 1688-1804*. Duke University Press.
- Boré, C. et Bosredon, C. (2018). Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : Enquête sur le rôle des annotations. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 99-112.
- Jellab, A. (2020). Ce que la marge fait à la norme. *Esprit*, 12-15.
- Lucas, R. (2006). *Bourbon à l'école 1815-1946*. Océan Éditions.
- Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 33-50.

L'approche sensible en ethnographie

Jérémy IANNI, jeremy.ianni.philippines@gmail.com

Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation
(EXPERICE), Université de Paris 8

Rattaché à l'Institut de Recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine (IRASEC)

Résumé

Historiquement, le positivisme comme paradigme de recherche a été prédominant dans le champ des Sciences humaines et sociales qui ont ensuite pu créer des épistémologies propres. L'approche sensible est une de ces propositions. Elle permet à l'ethnographe une présence plus humaine, à condition pour lui de réfléchir à la manière dont l'activité perceptive et scripturale lui permettent d'accéder à la connaissance. Mieux, elle postule que c'est par la co-présence que l'accès au savoir est possible.

Des travaux récents se sont emparés de cette approche dans l'étude des arts martiaux (Mattont, 2024). D'autres travaux précisent qu'à travers cette démarche, il s'agit bien de chercher des alternatives à la figure mythologique de l'expert qui utilise exclusivement un savoir institutionnel, dont il détient les clés et qui serait supérieur à la vie et à l'existence (Speranza, 2024), ou encore d'aller vers une meilleure reconnaissance des savoirs expérientiels qui sont vécus avant tout dans la chair (Mony, 2024). Le praticien à comprendre au sens large, se doit ainsi d'être « présent à distance » (Roelens, 2024) et de permettre aux personnes observées d'occuper une place de co-chercheuses, que cela soit dans le champ de la recherche en travail social (Ben Hamed et Sadin-Cesbrou, 2024) ou encore dans les situations de très grande pauvreté (Tardieu et al., 2023), sans considérer les personnes comme des objets généraux ou des agents

L'approche sensible repose sur la co-présence et la réponse à une angoisse du chercheur autrement que par la mise en œuvre d'outils qui viendraient objectiver une situation. Cette approche permet l'accès à la connaissance et interroge les violences épistémologiques, liées à l'accumulation et la dépossession (Echavez See, 2018) et les violences épistémiques, liés à la non-reconnaissance du savoir des personnes (Croft, Drayak et Skelton, 2021). Il s'agit alors de rendre la recherche plus sympathique et d'ouvrir la réflexivité à au moins trois lieux : le premier est l'attention particulière aux processus et aux tentatives, le second la place toujours mouvante que l'ethnographe occupe et le troisième la reconnaissance d'épistémologies plurielles qui permettent de rendre compte de l'hégémonies des catégories créées par le savoir occidental.

Mots clés : Philippines, extrême pauvreté, approche sensible, implication, immersion

Références

- Ben Hamed, J. et Sadin-Cesbron, C. (2024). Du statut de personne accompagnée au rôle de cochercheur. *Rhizome*, 88-89, 125-132.
- Croft, T., Drayak T. et Skelton D. (2021). *Socially distanced Activism, Voices of Lived Experience of Poverty during Covid-19*. Bristol University Press.

- Devereux, G. (1967). *From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences*. Mouton et Co.
- Echavez See S. (2018), *The Filipino Primitive. Accumulation and Resistance in the American Museum*. Ateneo de Manila University Press.
- Mattont J. (2024). Ressentir la pratique du jiu-jitsu brésilien : une ethnographie sensorielle. *Ethnologie française*, 54, 21-33.
- Mony A. (2024). Sortir du déni. *Rhizome*, 88-89, 43-50.
- Roelens C. (2024), Présent à distance, une posture d'entre-deux ? Esquisse d'une éthique de l'accompagnement numérique. *Phronesis*, 13, 106-125.
- Sperenza J. (2024). Expérience plurielle : une alternative à la figure mythologique de l'expert. *Rhizome*, 88-89, 14-24.
- Tardieu B. 2023 et al. (2023). The Ethics of Participatory Action Research with People Living in Poverty. *Civic Sociology*, 4. <https://doi.org/10.1525/cs.2022.57386>

Scolarisation et éducation en Guyane française : la situation des jeunes autochtones

Julien JOANNY, julien.joanny@la-critic.org

La Critic/MINEA, Université de Guyane

Résumé

Cette proposition s'inscrit au croisement de diverses démarches, entre recherche et action, que nous menons depuis plusieurs années en Guyane française, concernant plus précisément les jeunes issus.es des communautés autochtones des grands fleuves-frontière de Guyane française, à savoir l'Oyapock à l'est (Brésil) et le Maroni à l'ouest (Suriname).

L'exemple de ces territoires met en exergue un certain nombre de problématiques spécifiques concernant les enjeux ayant trait aux domaines de l'éducation et de la formation, en premier lieu celui de leur accès et des conditions de accès. Ceci est d'autant plus vrai concernant les communes non routières, accessibles par voie aérienne, et plus spécifiquement les villages isolés, à plusieurs heures de pirogue des bourgs (Ihaddadene et Leroux, 2017). Grandissant aux confins du territoire républicain, les jeunes autochtones (Apalaï, Teko et Wayana d'un côté ; Teko et Wayãpi de l'autre) témoignent d'une situation qui interrogent la notion de marge à plusieurs niveaux. Ces communes offrent peu – voire pas du tout – de perspectives en termes de scolarisation et de formation au-delà du collège, obligeant les jeunes à se déplacer sur le littoral (Cayenne, Kourou...). L'éloignement et les conditions d'accueil « discutables » (hébergement, déplacement) apparaissent comme des freins à la scolarisation et des leviers du décrochage scolaire, produisant défiance et ressentiment chez des jeunes revenant au village avec l'impression d'avoir vécu un « échec ». Cela s'inscrit dans le contexte plurilinguistique guyanais (Renault-Lescure et Goury, 2009), où beaucoup d'enfants découvrent le français à l'école (Léglise et Migge, 2007). Avec la scolarisation, les élèves autochtones découvrent aussi un modèle éducatif en décalage avec un mode d'apprentissage traditionnel basé sur l'expérience (Ailincal, Jund et Ali, 2012), constat qui s'opère aussi sous d'autres latitudes (Ali, 2023). Marquée par une histoire complexe (Ferrarini, 2022) la question de la scolarisation des jeunes autochtones est au croisement de préoccupations sociale, culturelle et politique qui interrogent les acteurs de l'éducation et de la formation (pouvoirs publics, établissements, associations, etc.) qui, ces dernières décennies, ont porté différentes démarches pour répondre eux enjeux posés par ce contexte (Meunier, 2022).

Suite à différents travaux, à savoir deux évaluations dans le cadre du FEJ (Fonds d'expérimentation pour la jeunesse) et une recherche-action permanente menée par l'association La Critic en lien avec un travail d'accompagnement des jeunes (16-25 ans), nous avons réuni une matière conséquente (recueil de témoignages de parents, de jeunes et d'acteurs, observations). Sur cette base, l'enjeu de cette communication sera dans un premier temps d'interroger ce contexte, et plus précisément la situation, les parcours et le vécu des jeunes. Partant de là, il sera intéressant de porter le regard sur les actions associatives (Réseau enfance, Effet Morpho, etc.) et institutionnelles

(Guyane connectée, etc.) pour en questionner tant les dynamiques que les représentations qu'elles véhiculent.

Mots clés : Guyane, autochtonie, jeunes, associations, institutions, expérience, parcours, scolarisation

Références

- Ailincal, R., Jund, S. et Ali M. (2012). Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Américains : les Wayãpi et les Wayana. *Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée*, 8, 55-90.
- Ali, M. (2023). *Autochtonie et question éducative dans les Outre-mer. Une enquête comparative en Guyane et en Polynésie française*. Presses Universitaires des Antilles.
- Ferrarini, H. (2022). *Allons enfants de la Guyane*. Anarchasis.
- Ihaddadene, F. et Leroux, F. (2017). Enjeux, freins et mise en œuvre des programmes de mobilité en Guyane. *Regards sur la mobilité internationale des jeunes d'outre-mer, Cahier de l'action*, 49. Injep.
- Léglise, I et Migge, B. (dir). (2007). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*. IRD éditions.
- Meunier, O. (2022). *Scolarisation, bilinguisme et cultures amérindiennes en Guyane française*. Presses universitaires de Rennes.
- Renault-Lescure, O. et Goury, L. (dir.). (2009). *Langues de Guyane*. IRD éditions/Vents d'ailleurs.

Marges et frontières épistémiques : défi éthique du chercheur au regard de Sujets Autistes aux silences singuliers

Cécile LACÔTE-COQUEREAU, cecile.lacote-coquereau@univ-nantes.fr

Centre de Recherche en Éducation de Nantes CREN UR 2661, Nantes Université

Résumé

Malgré le socle institutionnel « reconnaissant que toute discrimination fondée sur le « handicap est une négation de la dignité et de la valeur inhérentes à la personne humaine » (ONU, 2006, p. 3), les personnes autistes sont souvent éludées des dispositifs éducatifs favorisant leur participation sociétale (Ebersold, 2017). Le Comité pour les droits de l'enfant souligne ainsi les vulnérabilités épistémiques mises à nu du fait d'iniquités éducatives : « la majorité des enfants autistes n'ont pas accès à l'enseignement » (ONU, 2016, p. 14).

Sur le versant scientifique, et bien que les injonctions internationales préconisent « d'associer activement les personnes handicapées à la formation » (UNESCO, 1994, p. 29), la présence autistique s'y révèle elliptique, réduite à la portion congrue ; celle des sujets verbaux aux capacités socio-cognitives les moins altérées. *A contrario*, le témoignage atypique des individus autistes conjuguant troubles du langage et du développement intellectuel reste minoré (Broer et al., 2005). Au motif d'une « inquiétante étrangeté », on installe en liminalité « dans des ailleurs, ceux qui sont touchés par une déficience. Parce qu'on les imagine bizarres, on tend à les insulariser » (Gardou, 2005, p. 10).

Notre problématique porte donc sur des enjeux éthiques majeurs : la silenciation d'un public autiste vulnérable, éloigné des normes sociales. Par quelle posture épistémologique la figure du chercheur pourrait-elle incarner une responsabilité agissante, capable de re-considérer de manière féconde les personnes avec troubles psycho-cognitifs, assignées à la marge sociétale (Foucault, 1972) ?

Dans une approche anthropocentrée, le programme *Participe 3.0* accompagne de jeunes Autistes dyscommunicants vers plus d'autonomie et de compétences sociales (Bourdon, 2021). *Via* des systèmes innovants de réalité virtuelle, ce dispositif accompagne leur passage d'une institution spécialisée « fermée » vers un habitat inclusif au cœur de la cité.

Du point de vue épistémologique, nous postulons qu'un tel dispositif, à visée éthique, ne peut aboutir qu'en démarche participative. L'hybridation des savoirs expérimentiels, didactiques et scientifiques nourrit les apprentissages (Eyraud *et al.*, 2018). Au cœur d'une anthropologie conjonctive caractérisée par une fragilité « constitutive », tout individu doit pouvoir bénéficier de soutiens qui l'aident à développer ses capacités (Genard, 2013). L'outil numérique, *per se*, ne peut suffire ; les artefacts immersifs doivent se concevoir, se tisser et se moduler selon les Besoins Educatifs Particuliers du sujet-participant pour induire un milieu en affordance psycho-sensorielle (Gibson, 1977).

Nos résultats soulignent l'importance heuristique d'un dispositif collaboratif anthropocentré au sein duquel les médiations humaines et numériques favorisent l'expressivité et les apprentissages d'un public autiste dyscommunicant, en reconnaissance de sa précieuse singularité.

Mots-clés : marges épistémiques, liminalité, autisme, éducation inclusive, recherche participative, éthique, vulnérabilité, réalité virtuelle

Références

- Broer, S. M., Doyle, M. B. et Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of Students with Intellectual Disabilities About Their Experiences with Paraprofessional Support. *Exceptional Children*, 71(4), 415.
- Ebersold, S. (2017). Éducation inclusive : Privilège ou droit. *Revue française de pédagogie*, 201(4), 121-122. <https://doi.org/10.4000/rfp.7323>
- Eyraud, B., Saetta, S. et Tartour, T. (2018). Introduction. Rendre effective la participation des personnes en situation de handicap. *Participations*, 22(3), 5-28. <https://doi.org/10.3917/parti.022.0005>
- Foucault, M. (1961). *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*. Gallimard.
- Gardou, C. (2005). Y a-t-il de l'universel dans ce tellement singulier ? *Reliance*, 15(1), 10-15. <https://doi.org/10.3917/reli.015.0010>
- Genard, J.-L. (2013). De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation. *Politique et Sociétés*, 32(1), 43-62. <https://doi.org/10.7202/1018720ar>
- Gibson, J. (1977). The theory of affordances. Dans J. B. Robert Shaw (dir.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (p. 67-82). Lawrence Erlbaum Associates. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00692033>

Références institutionnelles

- ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Organisation des Nations Unies. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-fr/la-convention-en-bref-2/texte-integral-de-la-convention-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees-13.html>
- ONU. (2016). *Comité des droits de l'enfant. Observations finales concernant le cinquième rapport périodique de la France*. Organisation des Nations Unies. https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=16565
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Ce que les actions éducatives menées dans les marges nous disent des acteurs et des configurations à l'œuvre

Maryan LEMOINE, maryan.lemoine@unilim.fr

Maitre de conférences Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Limoges

Résumé

Ce propos prendra appui sur plusieurs travaux menés depuis deux décennies dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. Présentant à chaque fois les publics et situations enquêtées, nous interrogerons d'abord en quoi et comment ce qui est évoqué se situe dans des marges, puis nous décrirons et analyserons ce qui s'y produit et ce que cela révèle des rapports entre marges et droit commun, enfin nous pointerons les enseignements tirés des configurations éducatives étudiées. Nous proposons pour cela de « jouer sur les échelles » d'observation et d'analyse. A travers l'étude de l'itinéraire singulier d'un élève en situation de handicap, nous présenterons et étudierons d'abord les éléments alimentant les dynamiques inclusives aux marges, puis en faveur d'une recomposition de la scolarité ordinaire. Nous nous intéresserons ensuite à la mobilisation d'acteurs éducatifs, scolaires, sociaux et familiaux, dans et autour de l'Ecole, qui s'engagent en faveur de collégiens décrocheurs d'un collège de Nouméa en Nouvelle Calédonie, et verrons en quoi cela participe ainsi à davantage ouvrir cet établissement à son environnement social et culturel. Enfin nous verrons à travers l'étude de l'élaboration d'un territoire éducatif rural au sein d'un département du Centre de la France hexagonale, comment des acteurs variés occupent les marges, réagencent les espaces décisionnels.

Les aires marines éducatives : quand culture et nature interagissent pour une éducation au développement durable en Polynésie française

Giulia MARCHESINI, giulia.giulia@gmail.com

EASTCO, Université de la Polynésie française

Victoria University of Wellington, Nouvelle Zélande

Résumé

Cette communication donne un bref aperçu de la première phase d'une étude sur les « aires marines éducatives (AME) » (Fuchs et Camus-Le Pape, 2022) en Polynésie française. Le concept d'« Aire Marine Educative (AME) » est né aux îles Marquises en Polynésie française en 2012. Cette initiative vise à éduquer, sensibiliser, responsabiliser les enfants à la préservation de leur espace marin. C'est une façon d'ajouter du sens à l'apprentissage en explorant le *continuum* qui existe entre les dimensions culturelles et environnementales, à savoir les pratiques et les connaissances qui sous-tendent l'apprentissage. L'objectif de cette première recherche doctorale est double :

(i) étudier, comment l'approche polynésienne des AME répond-t-elle à un besoin bien plus vaste d'aborder la pratique et la sensibilisation des enfants aux sujets environnementaux auxquels toutes les sociétés du monde sont, aujourd'hui, confrontées ;

(ii) identifier les principes fondamentaux des AME et analyser si elles peuvent représenter une voie à suivre pour l'Education au Développement Durable (EDD) telle que suivie par l'UNESCO (2020) au-delà du Pacifique, comme le large développement de cette approche polynésienne en France hexagonale et dans les Outremer semble en témoigner.

L'approche développée par les AME est innovante et transformatrice car elle interroge et repense la manière à travers laquelle l'éducation environnementale est transmise aux enfants. Les AME apportent un cadre à l'apprentissage qui peut être intégré dans l'ensemble des matières scolaires, ainsi que dans une éducation à l'environnement plus informelle. L'objectif de cette démarche est de donner aux jeunes élèves, les outils, les gestes et les représentations qui pourront les responsabiliser. Cette initiative positionne les enfants au cœur de la préservation de leur patrimoine environnemental et culturel à travers le contact direct avec la nature et leur permet, ainsi, de devenir acteurs.

Cette étude recueille des données auprès des enfants conformément à l'approche « mosaïque » (Clark, 2005) qui propose une méthodologie à partir de la pensée du pédagogue italien Loris Malaguzzi qui, dans le second après-guerre, souligne l'importance de favoriser les « cent langages de l'enfant » comme une clef nécessaire pour la compréhension des plus jeunes. Cette méthode inclue divers instruments de recherche tels que des dessins, des observations participatives et des entretiens, explorant les aspects cognitifs, métacognitifs, scientifiques et culturels de l'apprentissage et des autres apprentissages développés, ainsi que leur interaction avec ce nouvel environnement d'apprentissage qui représente l'« espace naturel » dont les

élèves assurent la gestion. Dans le cadre des sciences participatives citoyennes et collaboratives, ce projet de recherche élargi, les connaissances et les pratiques à l'environnement des enfants, en leur donnant la parole (Clark, 2007 ; Freeman et al., 2022 ; Peters et Kelly, 2011).

Mots clés : éducation au développement durable, environnement, aire éducative, aire marine éducative, enfants, Polynésie française, UNESCO.

Références

- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Dans *Beyond listening* (p. 29–50). Policy Press.
- Clark, A. (2007). A hundred ways of listening: Gathering children's perspectives of their early childhood environment. *YC Young Children*, 62(3), 76.
- Freeman, C., Latai Niusulu, A., Schaaf, M., Taua'a, T. S., Tanielu, H., Ergler, C. et Kivalu, M. (2022). Kinship and belonging: Pacific children's perspectives on the diaspora. *Childhood*, 29(4), 612-627.
- Fuchs, J. et Camus-Le Pape, M. (2022). Marine environmental education in French schools: from sea classes to educational marine areas (1964-2022). *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(2), 17-35.
- Malaguzzi, L. (2021). *Commentari per un codice di lettura della mostra*. « *L'occhio se salta il muro* » (1981), « *I cento linguaggi dei bambini* » (1987). Reggio Children.
- Peters, S. et Kelly, J. (2011). Exploring children's perspectives: Multiple ways of seeing and knowing the child. *Waikato Journal of Education*, 16(3).
- UNESCO. (2020). Education for sustainable development: A roadmap. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891>

Expérimenter les marges : quand l'accessibilisation d'une méthodologie de recherche permet à l'individu « à la marge » de faire l'expérience de l'émancipation

Julia MIDELET, julia.midelet@unicaen.fr

CIRNEF, Université de Normandie-Caen

Co-directrice du LISIS

Résumé

Dans le cadre d'une recherche menée auprès de jeunes (n = 17) ayant des troubles des fonctions cognitives accompagnés par un dispositif Ulis (unité localisée pour l'inclusion scolaire) dans le 2nd degré, nous avons opté pour une méthodologie visant à offrir un cadre propice à la prise de parole du jeune concernant son vécu et le regard qu'il portait sur son parcours de formation passé et à venir. C'est pourquoi nous nous sommes engagé dans des entretiens mobilisant des récits biographiques afin de recueillir, par l'évocation d'un fragment de vie (Demazière et Dubar, 1997), la parole d'un narrateur qui donne à entendre au chercheur la singularité de son expérience (Delory-Momberger, 2019). Il s'agit, en s'appuyant sur le récit élaboré par le sujet à partir d'une question ouverte proposée par le chercheur (« j'aimerais que vous me racontiez... ») accompagnant la prise de parole par des relances, de tenter de « comprendre comment dans le récit le narrateur à la fois produit et donne à voir la construction singulière qu'il fait d'une existence et d'une expérience elles aussi singulières » (Delory-Momberger, 2019).

Deux aspects seront analysés à travers cette communication : du point de vue du chercheur et de son engagement à penser une méthodologie « originale » (à la marge ?) lui permettant de s'engager auprès d'une diversité des publics dont ceux que l'on n'entend pas/peu (à la marge) ; du point de vue des effets de cette méthodologie donnant aux jeunes concernés des moyens pour transformer le regard porté à leur égard en devenant visibles à la fois pour eux-mêmes et pour les professionnels qui les accompagnent au quotidien.

Nous aborderons tout d'abord la façon dont le chercheur peut créer les conditions d'un entretien durant lequel les situations vécues par le narrateur donnent lieu à une biographie « personnelle » par opposition à une biographie « officielle » ou « formatée » non pour faire état d'éléments administratifs mais bien d'expériences, d'une vision du monde, de ressentis. Particulièrement auprès d'un public à la communication entravée (Midelet, 2020, 2022), l'accessibilisation de la méthodologie reposant sur le récit nécessite de s'interroger sur « la création des conditions nécessaires à l'opérationnalisation des principes revendiqués par l'impératif d'accessibilité » (Ebersold, 2021, p 237). Cela nous a poussé à rechercher les moyens de permettre au plus grand nombre de jeunes de s'engager dans les échanges et de co-construire la mise en mots de leur parcours de vie/de formation. Il a donc fallu expérimenter « autrement » l'approche méthodologique questionnant par conséquent les « standards » notamment sur les questions d'accessibilité des supports ou encore les modalités des échanges (Scelles et Midelet, 2015). Nous évoquerons ensuite trois événements qui se sont produits lors d'entretiens ou bien à la suite de ces derniers qui pourraient être la

conséquence de cette méthodologie : pour un jeune, l'entretien a été une occasion d'une réappropriation de son parcours de vie qui l'a amené à « prendre en main » une réunion où il était question de son avenir à la grande surprise des différents professionnels convaincus de son mutisme ; pour une autre ce fut l'occasion de prendre conscience que c'était la première fois qu'elle parlait d'elle en « je », pour un troisième la rencontre avec le chercheur lui a permis de faire face, seul, sans la présence d'un tiers « protecteur » à son parcours de vie. Cela nous amènera notamment à questionner la responsabilité du chercheur face à ces situations.

Mots clés : accessibilisation, accessibilité, marge, entretien biographique, parcours de vie, responsabilité

Références

- Delory-Momberger, C. (2019). Entretien de recherche biographique. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 342-345). ÉRES.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Nathan.
- Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE.
- Midelet, J. et Scelles, R. (2015). 3. Troubles cognitifs : Connaissance des besoins spécifiques des personnes déficientes intellectuelles. Dans D. Bedoin (dir.), *S'exprimer et se faire comprendre : entretiens et situations de handicap* (p. 71-94). Éres.
- Midelet, J. (2020), Conditions du dialogue en situations de vulnérabilité. *Revue Education, Santé, Sociétés*, 7(1), 109-122. <https://doi.org/10.17184/eac.3867>
- Midelet, J. (2022). De la construction du projet professionnel pour l'élève à la co-construction d'un parcours de formation avec et pour le jeune : cartographier son parcours. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51/3, DCLXI-DCLXXVIII. <https://doi.org/10.4000/osp.16730>

Les pratiques des professeurs de lycée en contexte guyanais : l'épreuve des injonctions contradictoires

Deelan MINFIR, deelanminfir@gmail.com

Laboratoire MINEA, UR 7485, Université de Guyane

Résumé

L'institution scolaire française connaît, depuis les années 1980, des mutations significatives (décentralisation des pouvoirs, adaptation aux environnements et aux besoins des usagers, efficience de l'État éducateur) (Maroy, 2008). Cette mutation a de fait modifié les rôles et les actions des professeurs sur le terrain. C'est en ce sens que Dubet (2002) interroge le déclin du « programme institutionnel ». La Guyane n'échappe pas à cette réalité. Pour autant, en raison de son public plurilingue et multiculturel, il semble intéressant d'appréhender une vision plus contextuelle de cette réalité. En ce sens, cette communication présente une étude qualitative portant sur les pratiques de professeurs de lycée de l'académie de la Guyane. À cette fin, nous appréhenderons la manière dont ces professeurs de lycées généraux et technologiques, tentent de répondre à des injonctions contradictoires (Ben Ayed, 2009) : s'adapter « à la diversité des usagers » tout en ayant l'obligation de finir le programme scolaire dans les temps.

Pour ce faire, au regard des contextes variés au sein de l'académie et pour les saisir, il a été intéressant de réaliser trois monographies de lycée, situé dans les trois grands bassins de l'académie. Par la suite, des entretiens semi-directifs (40) ont été analysés dont 24 professeurs, 4 personnels de direction et 12 élèves. Ces entretiens permettent de comprendre autant la forme scolaire locale des établissements que les *épreuves* (Martuccelli, 2015) et les pratiques des professeurs. Par la suite, les données ont été analysées avec une grille thématique, permettant de dégager les grandes catégories d'épreuves et d'actions des acteurs de terrain. Par ailleurs, celles-ci sont articulées avec des notes d'observation, recueillies après une centaine d'heures d'observation ethnographique, notamment effectuée dans les classes de 6 professeurs (2 par lycée). Pour finir, des textes de lois ainsi que des documents administratifs des lycées, ont permis d'objectiver les pratiques des professeurs, inscrits dans leurs contextes d'intervention localisés.

Mots-clés : territorialisation, adaptation, Guyane, injonction, plurilinguisme, multiculturalité

Références

- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local*. Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Le Seuil.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et société*, 40(1), 31-55.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60.

L'histoire de la Nouvelle-Calédonie, une marge scolaire ?

Stéphane MINVIELLE, stephane.minvielle@unc.nc

Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation
(Université de la Nouvelle-Calédonie)

Résumé

Cette présentation aborde la question de savoir dans quelle mesure l'enseignement de l'histoire de la Nouvelle-Calédonie peut être considéré, dans le second degré, comme une marge. Dans le cadre des aménagements des programmes nationaux d'histoire-géographie depuis les années 1990, la transmission à et par l'école de l'histoire de l'archipel permet une réflexion sur la pluralité au sein de l'ensemble français (Legris, 2024). Un autre élément intéressant est que cet enseignement interroge les rapports de domination (Dotti, 2020) entre « mythe national » (Citron, 1987) et transmission d'une histoire qui, à certains égards, constitue un récit historique propre voire alternatif ou de substitution tout en continuant à s'inscrire, du moins pour le moment, au sein de l'ensemble national français.

Il s'agira notamment de s'interroger sur les représentations (Jodelet, 1989) et les pratiques d'enseignants calédoniens sur l'enseignement de l'histoire de la Nouvelle-Calédonie à partir de 9 entretiens semi-directifs (Savoie-Zajc, 2009) réalisés entre 2019 et 2021. Ces entretiens révèlent un écart entre l'importance que ces enseignants accordent à cet enseignement en termes d'enjeux politiques, sociaux, culturels et civiques et leurs divergences quand il s'agit d'aborder les contenus à privilégier et la manière de les traiter en classe.

Dans un contexte marqué par un processus de décolonisation inachevé et par des débats sur l'indépendance ravivés à la suite de trois consultations sur l'accession de l'archipel à la pleine souveraineté (2018, 2020, 2021), l'enseignement de l'histoire de la Nouvelle-Calédonie constitue, à plusieurs niveaux, une marge scolaire : au sein des programmes et de l'institution scolaires, au sein des pratiques professionnelles. À titre d'exemple, une enquête menée en 2020 auprès d'enseignants de collège calédoniens a eu pour objectif de mesurer le volume horaire consacré à cet enseignement entre la 6^e et la 3^e. Malgré une grande diversité de situations, il en ressort que l'histoire de la Nouvelle-Calédonie n'est pas suffisamment, à tout le moins du point de vue quantitatif, enseignée. Son intégration dans les pratiques des enseignants reste donc incomplète et fragile.

Références

- Citron, S. (1987). *Le mythe national : l'histoire de France en question*. Les éditions ouvrières.
- Dotti, F. (2020). Une histoire des marges, l'histoire depuis la marge. *Modernos & Contemporaneos*, 4(9), 7-23.
- Jodelet, D. (dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.

- Legris, P. (2024). Les programmes d'histoire : marges, silences et enjeux. *Administration & Éducation*, 181, 65-70.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Presses de l'université de Québec.

Usages des langues de première socialisation et du langage pour résoudre des problèmes : exemples d'heuristiques à Mayotte

Jean-Berky NGUALA, jean-berky.nguala@univ-mayotte.fr

et jean-berky.nguala@univ-mayotte.fr

Département des Sciences et Technologies, Université de Mayotte

Laboratoire Informatique Mathématiques (LIM), EA 2525, Université de La Réunion

Solym MANOU-ABI, solym.manou-abi@univ-mayotte.fr

et solym-mawaki.manou-abi@umontpellier.fr

Université de Mayotte, Département des Sciences et Technologies

Institut Montpelliérain Alexander Grothendieck, UMR CNRS 5149 Montpellier

Résumé

L'académie de Mayotte est un territoire que l'on pourrait considérer en marge en raison de nombreuses inégalités scolaires comme le manque d'infrastructure, le retard considérable dans les constructions d'établissements publics obligeant un système de rotation de classes matin/après-midi dans une même salle. De plus, la langue d'enseignement, n'est pas la langue de première socialisation des élèves pratiquée au quotidien, aussi bien en famille et entre amis, qu'à l'école, excepté le temps d'une prise de parole accordée par l'enseignant pour s'exprimer. Des rapports linguistiques sur Mayotte, notamment (Priolet, 2021 ; Maturafi, 2021) indiquent que le shimaoré (une langue locale d'origine bantoue pratiquée à 71,3 % par la population), le kibushi (une langue de la famille austronésienne parlée à 22,5 %) sont deux langues locales majoritairement utilisées dans l'île (le français parlé par moins de 3 % de la population). D'autres langues locales apparentées existent également (Laroussi, 2011) comme des langues issues des Comores et Madagascar. Dans les apprentissages, des déficits en langue d'enseignement sont mis en évidence depuis le début de la scolarité. Par ailleurs, les résultats aux différentes évaluations nationales sont les plus faibles (Andreu, 2021).

Dans cette communication, nous présentons quelques résultats, sur les usages langagiers et des langues pour résoudre des problèmes, issus d'une recherche en cours plus large sur l'impact des supports du patrimoine matériel et immatériel de Mayotte pour former/enseigner/apprendre. Il nous semblait important d'étudier et d'explorer ces dimensions culturelles et linguistiques pendant l'activité mathématique. Nous orientons cette étude en trois axes. Nous retrouvons au premier axe les pratiques langagières dans l'apprentissage des mathématiques (Laborde, 1982 ; Hache, 2019) avec une réflexion sur les registres Duval (1993). Le second prend en compte les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves ayant eux-mêmes de grosses lacunes de compréhension dans la langue d'enseignement (Mendonça Dias, 2020 ; Millon-Fauré, 2020). Cette prise en compte est d'actualité d'autant plus que les questions d'interprétation des éléments de langue sont inaperçues par les enseignants (Edmonds-Wathen, Trinick et Durand-Guerrier, 2016). Le dernier axe évoque les éléments de contextualisation (Delcroix, 2013 ; Salone, 2022), singulièrement du contexte sémantique familier et vécu par

l'élève pouvant créer des conditions favorables pour apprendre, surtout en résolution de problèmes ressemblants (Nguala, 2023) où les processus de représentation : d'interprétation et de sélection, de structuration et d'opérationnalisation (Julo, 1995) agissent en interaction.

Nous nous demandons dans quelle mesure, et dans quelles situations les élèves du dispositif utilisent-ils leur langue vernaculaire comme un levier pour apprendre, pour résoudre le problème proposé. Plus précisément, comme le texte est donné en français, que fait l'élève qui n'a pas compris pour s'appuyer sur sa langue de première socialisation ?

Le présent travail porte sur une base de données d'enquête réalisée par un questionnaire numérique rempli par 167 élèves de collèges et de lycées de Mayotte en présence de leur enseignant. Des outils de modélisation statistique (analyse et classification hiérarchique non supervisée) ont été développés en parallèle d'une approche didactique qualitative associée issue des données d'entretien illustrant le lien avec des notions/savoirs en classe.

Les résultats identifient six catégories de profils, les activités proposées par les enseignants se traduisent auprès d'un apprenant sur deux par des multiples reformulations de certains élèves pour une meilleure compréhension. Cette compréhension est variable en fonction du niveau en mathématiques des élèves. Ceci éclaire davantage le fait que la complexité du langage mathématique réside surtout dans l'imbrication de deux codes, certains élèves ont un rapport à la conversion-traduction réflexif établissant des liens et une cohésion d'ensemble. Une régularité des conversions-traductions de l'apprenant, étalée dans le temps, s'est aussi révélée positive auprès de quelques élèves, ainsi que l'importance des préalables et des connaissances déjà là à activer lors des activités de va-et-vient de ces deux langues.

Références

- Andreu, S. A. N. D. R. A. et al (2021). *Evaluations 2021 Point d'étape CP : premiers résultats*. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (p. 141-185).
- Duval, R. (1993). Registres de représentation sémiotique. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 5, 37-65.
- Edmonds-Wathen, C., Trinick, Trinick, T. et Durand-Guerier, V. (2016). Impact of differing grammatical structures in mathematics teaching and learning. Dans R. Barwell (dir.), *Mathematics education and linguistic diversity* (p. 23-46). Springer.
- Hache, C. (2019) *Questions langagières dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques*. [Thèse de doctorat. Université Paris Diderot].
- Julo, J (1995). *Représentation des Problèmes et Réussite en Mathématiques : Un Apport de la Psychologie Cognitive à l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Laborde, C. (1982). *Langue naturelle et écriture symbolique : deux codes en interaction dans l'enseignement mathématique*. Université scientifique et médicale, Institut national polytechnique de Grenoble.

- Matturafi, L. et Dureysseis, F. (2021). Rapport d'évaluation des dispositifs bilingues en maternelle 2014-2021 et proposition de de plan d'action pour le plurilinguisme dans l'Académie de Mayotte. [Thèse de doctorat, Rectorat de Mayotte, Centre universitaire de formation et de recherche de Mayotte].
- Mendonça Dias C. (2020). Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones. Dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 187-201). Lambert Lucas.
- Millon-Fauré, K. (2020). Analyse quantitative et qualitative des difficultés rencontrées par les élèves allophones dans leurs apprentissages mathématiques. Dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 187-201). Lambert Lucas.
- Nguala, J.-B. (2023). Contextes sémantiques et dispositifs de multi-représentation de problèmes : enjeux, structuration du milieu didactique, portée et limites. Les pratiques d'enseignement et de formation à l'épreuve des contextes : Questions épistémologiques et méthodologiques. *Tétraèdre*, 179-199.
- Priole, M. (2021). L'école à Mayotte : approches plurielles. Sepia.
- Salone, J.-J. (2022). Contexte et contextualisation à Mayotte, une approche systémique. Contextes et didactiques. *Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 20.

Symposium :

Dispositif bilingue à parité horaire en Polynésie française : enjeux et effets sur les compétences langagières, la créativité et la satisfaction de vie d'élèves du CP au CE2

Coordinatrice : Isabelle NOCUS, isabelle.nocus@univ-nantes.fr

CREN, Nantes Université

Samantha BONET-TIRAO, Ministère de l'éducation de la Polynésie française

Jacques VERNAUDON, Laboratoire EASTCO, Université de la Polynésie française

Jacques-Henri GUIGNARD,

CREN, Nantes Université

Anne-Pascale CREVECOEUR, CREN, Nantes Université

Charlotte COUDRONNIERE, CREN, Nantes Université

Camille HUMEAU, LPPL, Université d'Angers

Résumé

Tenant compte des résultats de la recherche internationale sur les avantages du bilinguisme sur la réussite scolaire des enfants (Wright, Boun et Garcia, 2015), le Ministère de l'éducation de la Polynésie française a déployé un dispositif pédagogique bilingue à parité horaire français-langues polynésiennes (DBPH) dans 18 écoles dans tous les archipels de cette collectivité depuis 2019. Il a sollicité le laboratoire EASTCO et ses partenaires scientifiques pour un accompagnement évaluatif de ce dispositif. Le CREN, partenaire de référence pour les dimensions psycholinguistiques et psychologiques, mène une évaluation du CP au CE2, sur 3 années scolaires (2023-2024 à 2025-2026), sur le tahitien, le marquisien et le rurutu. Les dimensions évaluées sont les apprentissages « fondamentaux » (français et mathématiques), les compétences orales et écrites en langues polynésiennes et en français et deux domaines reconnus comme faisant partie des compétences à développer pour le XXI^{ème} siècle (UNESCO, 2014) : la créativité et la satisfaction de vie. L'hypothèse générale est que le DBPH devrait renforcer ces différentes dimensions. Les pratiques linguistiques familiales et les représentations du bilinguisme seront également examinées tout au long de l'étude, via des questionnaires proposés aux élèves et à leurs parents, comme facteur pouvant jouer sur les bénéfices escomptés. Des entretiens ou focus group sont envisagés avec les enseignants concernées les interrogeant sur les aspects positifs du DBPH mais aussi les défis et les challenges dans sa mise en place. Cette étude permettra d'examiner les

processus cognitifs et conatifs qui participent à un développement bilingue harmonieux et à la réussite scolaire de l'élève lorsque la langue locale est renforcée à l'école à côté du français.

L'objectif de ce symposium sera de présenter, en quatre communications, le DBPH et la méthodologie de son évaluation, ainsi que les premiers résultats dans les différentes dimensions évaluées.

Mots clés : dispositif bilingue à parité horaire, bilinguisme, pratiques linguistiques parentales, transferts interlangues, créativité, satisfaction de vie

Références

UNESCO (2014). Principes directeurs sur l'apprentissage au 21e siècle.

Wright, W. E., Boun, S. et Garcia, O. (dir.). (2015). *Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Wiley-Blackwell.

Communication 1 du symposium Dispositif bilingue à parité horaire en Polynésie français et son évaluation

Samantha BONET-TIRAO, samantha.bonet-tirao@gouvernement.pf

Ministère de l'éducation de Polynésie française

Jacques VERNAUDON, jacques.vernaudon@upf.pf

EASTCO, Université de Polynésie française

Isabelle NOCUS, isabelle.nocus@univ-nantes.fr

CREN, Nantes Université

Résumé

La Polynésie française, collectivité autonome qui dispose d'une assemblée délibérante et d'un gouvernement, est compétente en matière de politique éducative et linguistique. Bien que le français soit, conformément à la Constitution, sa seule langue officielle, elle est engagée dans la revitalisation de son patrimoine linguistique autochtone (Paia, 2014 ; Vernaudon et Fillol, 2009). Depuis 2019, le Ministère de l'éducation a déployé progressivement un dispositif d'enseignement bilingue dans 16 établissements du premier degré et deux Centres de jeunes adolescents (CJA). Les enseignements dans les différents champs disciplinaires sont dispensés à la fois en français et dans l'une des 7 langues polynésiennes et tendent vers la parité horaire. Un état des lieux de ce dispositif, ses effectifs, ses ressources pour enseigner (outils, savoirs autochtones, transposition didactique) et ses contraintes seront présentés en introduction de cette présentation. Par ailleurs, la méthodologie de l'évaluation psycholinguistiques et psychologiques du dispositif mise en place par l'équipe du CREN sera ensuite exposée. Seront expliqués les principes qui guident son élaboration (choix des langues polynésiennes et des sites, recours à un groupe contrôle, suivi longitudinal, choix des outils de mesures, etc.). Ajoutons que cette étude est menée dans le respect de la personne conformément au Code de Déontologie des Psychologues (2012) et est validée par le comité d'éthique, de déontologie et d'intégrité scientifique de Nantes Université (n°IRB : IORG0011023).

Mots clés : dispositif bilingue à parité horaire, bilinguisme, évaluation

Références

- Paia, M. (2014). L'enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire en Polynésie française. Dans I. Nocus, J. Vernaudon et M. Paia (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer* (p. 409-429). Presses universitaires de Rennes.
- Vernaudon, J. et Fillol, V. (2009). Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane. L'Harmattan.

Communication 2 du symposium

Impact du dispositif bilingue à parité horaire sur les compétences langagières et les compétences académiques

Isabelle NOCUS, isabelle.nocus@univ-nantes.fr

CREN, Nantes Université

Résumé

Cette étude examine les bénéfices du DBPH sur les compétences langagières à l'oral et à l'écrit en français, marquisien, rurutu et tahitien et sur la réussite scolaire. Conformément aux hypothèses de l'interdépendance des langues de Cummins (1979) et de la sensibilité structurale de Kuo et Anderson (2010), on vérifiera si le fait d'entraîner certaines compétences orales et écrites en langue polynésienne améliore les performances dans ces mêmes compétences en français, mais également sur les résultats académiques de l'évaluation nationale CP et CE1. Par ailleurs, les langues polynésiennes ont la particularité d'utiliser un système d'écriture alphabétique transparent (e.g. pour le tahitien, 19 phonèmes pour 19 graphèmes), alors que celui du français est plus opaque (36 phonèmes pour 130 graphèmes). En accord avec Mann et Wimmer (2002) et Ziegler et al. (2010), nous examinerons si apprendre à lire et à écrire dans une de ces langues facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français. Les résultats seront analysés également en fonction des pratiques linguistiques familiales déclarées. Ces hypothèses sont testées sur 430 élèves (CP-CE1), répartis en 2 groupes (enseignement classique versus DBPH), en octobre 2023 (T0) et en avril 2024 (T1), à des épreuves langagières orales en français et en langues locales (phonologie et lexique). En T1, ont été introduites dans les deux langues des épreuves de lecture et d'orthographe. Les résultats aux évaluations nationales CP et CE1 en français et en mathématiques ont été communiquées par le service de la DGEE du ministère de l'éducation.

Mots clés : bi-plurilinguisme, évaluation, dispositif pédagogique bilingue, transferts interlangues, réussite scolaire

Références

- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Kuo, L. J. et Anderson, R. C. (2010). Beyond Cross-Language Transfer: Reconceptualizing the Impact of Early Bilingualism on Phonological Awareness. *Scientific Studies of Reading*, 14, 365-385. <https://doi.org/10.1080/10888431003623470>
- Mann, V. et Wimmer, H. (2002). Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing*, 15(7-8), 653-682. <https://doi.org/10.1023/A:1020984704781>

Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A. et Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: a cross-language investigation. *Psychological science*, 21(4), 551–559.
<https://doi.org/10.1177/0956797610363406>

Communication 3 du symposium

Impact des pratiques linguistiques scolaires et familiales sur le potentiel créatif d'enfants polynésiens scolarisés en classe de CP-CE2.

Jacques-Henri GUIGNARD, jacques-henri.guignard@univ-nantes.fr

CREN, Nantes Université

Anne-Pascale CREVECOEUR, anne-pascale.crevecoeur@univ-nantes.fr

CREN, Nantes Université

Résumé

La majorité des enfants dans le monde grandissent dans un environnement bilingue (Booton et al., 2021), ce qui a des implications significatives sur leur développement linguistique et cognitif (Bialystok, 2009). Parmi celles-ci, la créativité se distingue, avec plusieurs travaux suggérant qu'elle pourrait être renforcée chez les individus bilingues (Dijk et al., 2019). Toutefois, ces résultats ne font pas consensus (Booton et al., 2021) probablement parce qu'il est difficile de distinguer les facteurs cognitifs des facteurs environnementaux, notamment les pratiques de la langue minoritaire.

Notre recherche explore l'impact de ces pratiques sur la relation entre le bilinguisme et la créativité. Notre étude concernera les pratiques linguistiques scolaires et familiales d'environ 600 élèves polynésiens suivis du CP au CE2. D'une part, nous étudions les pratiques linguistiques scolaires à travers la mise en œuvre du DBPH, et qui concernera une partie des sujets (contre 2h40 ou 5h par semaine pour le groupe contrôle). Nous supposons que ce dispositif améliore les performances créatives sur des épreuves graphiques et verbales.

D'autre part, nous nous attendons à ce que l'exposition et la pratique de la langue locale, évaluées par un questionnaire rempli par l'enfant et ses parents, soit en lien avec les performances créatives. Cette communication présentera les analyses des données récoltées sur la première année (232 élèves de CE1 et 185 élèves de CP) en début (T0) et en fin d'année (T1).

Mots clés : bilinguisme, créativité, évaluation d'un dispositif pédagogique bilingue, langues polynésiennes

Références

- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11.
<https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Booton, S. A., Hoicka, E., O'Grady, A. M., Chan, H. Y. N., et Murphy, V. A. (2021). Children's divergent thinking and bilingualism. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100918.

Dijk, M., Kroesbergen, E. H., Blom, E., et Leseman, P. P. M. (2019). Bilingualism and creativity: towards a situated cognition approach. *The journal of creative behavior*, 53(2), 178-188. <https://doi.org/10.1002/jocb.238>

Communication 4 du symposium

Satisfaction de vie des élèves polynésiens et pratiques linguistiques familiales : effet d'un dispositif pédagogique bilingue à parité horaire en Polynésie française

Camille HUMEAU, camille.humeau@univ-angers.fr

LPPL, Université d'Angers

Charlotte COUDRONNIERE, charlotte.coudronniere@univ-nantes.fr

CREN, Nantes Université

Résumé

Les études en psychologie sur le bilinguisme des enfants ont essentiellement mis l'accent sur les aspects cognitifs et langagiers. La satisfaction de vie, c'est-à-dire le niveau de satisfaction de l'individu dans les différents domaines de sa vie (Coudronnière et al., 2015), a quant à elle été très peu étudiée (De Houwer, 2020). Néanmoins, de récents travaux montrent que lorsque les parents et les enfants pratiquent la langue de la famille à la maison, meilleure est la satisfaction de vie des enfants (Humeau et al., 2023). De plus, Nocus et al. (2014) montrent que lorsque les enfants participent à un dispositif pédagogique qui valorise les langues polynésiennes, la pratique de ces langues est renforcée et la représentation du bilinguisme est plus positive. Notre objectif est d'étudier les relations entre les pratiques linguistiques familiales (parents et enfants) et la satisfaction de vie des enfants dans le cadre de la mise en place du DBPH. Le niveau de satisfaction de vie de 430 élèves polynésiens (CP-CE1) répartis en deux groupes (enseignement classique - versus DBPH) a été évaluée en octobre 2023 (T0) et avril 2024 (T1). Les pratiques linguistiques des enfants et des parents ont également été appréhendées. Cette communication présentera des premiers résultats de(s) effet(s) du DBPH sur les aspects socioémotionnels du développement de l'enfant bi-plurilingue.

Mots clés : satisfaction de vie, bi-plurilinguisme, pratiques linguistiques parentales, évaluation d'un dispositif pédagogique bilingue, langues polynésiennes

Références

- Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P. et Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance*, 2015(02), 225-243. <https://doi.org/10.4074/S0013754515002049>
- De Houwer, A. (2020). Harmonious Bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. Dans S. Eisenchlas et A. Schalley (dir.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (p. 63-83). De Gruyter.
- Humeau, C., Guihard, G., Guimard, P. et Nocus, I. (2023). Life satisfaction of 10-year-olds in a bi-lingual context in France: The predictive role of parental language practices and children's use of the minority language. *Journal of Multilingual and*

Multicultural Development, 0(0), 1-15.

<https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216665>

Nocus, I., Vernaudon, J. et Paia, M. (2014). L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. Presses universitaires de Rennes.

Les tâches ancrées dans la vie réelle comme objets-frontières à l'intersection de l'espace éducatif institutionnel et des grands espaces numériques

Christian OLLIVIER, christian.ollivier@univ-reunion.fr

ICARE, Université de La Réunion

Thierry GAILLAT, thierry.gaillat@univ-reunion.fr

ICARE, Université de La Réunion

Résumé

Au moment de la diffusion d'Internet au milieu des années 1990, de nombreux didacticiens des langues voient dans cette technologie une possibilité d'ouverture sur le monde et de communication authentique. Internet aurait été l'occasion pour les apprenants de communiquer au-delà des limites de la classe de langue avec d'autres apprenants distants (locuteurs de la langue qu'ils apprennent) et avec d'autres personnes en dehors du contexte éducatif (Rüschoff, 1997 ; Warschauer, 1996).

Si le premier niveau, l'ouverture à d'autres groupes d'apprenants, a réussi assez rapidement à se faire une place dans le paysage de la didactique des langues (et au-delà) à travers ce que l'on nomme télécollaboration ou échanges virtuels (O'Dowd, 2018 ; O'Dowd et Lewis, 2016), l'ouverture en dehors de l'institution éducative reste rare et peu étudiée.

En mobilisant le concept de « forme scolaire » (Reuter et al., 2013), nous tenterons d'expliquer cette situation, en montrant que, si la télécollaboration permet une ouverture sans forcément remettre en cause la forme scolaire, l'extériorisation hors classe ébranle celle-ci voire s'y oppose. Nous reviendrons alors sur une proposition récente d'introduire aux marges de la typologie des tâches telle qu'on la connaît depuis quelques années (Conseil de l'Europe, 2001 ; Nunan, 2004) des tâches ancrées dans la vie réelle (Ollivier et al., 2021 ; Ollivier et Projet e-lang, 2018) qui donnent aux apprenants l'occasion de participer à des sites participatifs en ligne.

Nous expliciterons en quoi elles peuvent fonctionner comme des « objets-frontières » dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes" (Trompette et Vinck, 2009). En tant qu'activités proposant aux apprenants d'(inter)agir au sein de communautés en ligne en acteurs sociaux conscients et respectueux des valeurs de ces communautés tout en pouvant bénéficier d'un accompagnement dans le monde éducatif, lui aussi marqué par une forme scolaire spécifique, ces tâches (marginales) semblent à même de permettre un dialogue entre ces deux mondes sociaux et leurs valeurs.

Références

- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier ; Conseil de l'Europe.
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
<http://assets.cambridge.org/052184/0171/sample/0521840171ws.pdf>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange : State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve>
- O'Dowd, R. et Lewis, T. (2016). *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge.
- Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J. et Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>
- Ollivier, C., et Projet e-lang. (2018). *Littérature numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Editions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Forme scolaire. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e éd., p. 107-111). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0107>
- Rüschhoff, B. (1997). Neue Medien als Mittel der Förderung authentischer Lerninhalte und Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht. Dans F.-J. Meißner (dir.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht : Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag* (p. 107-117). Gunter Narr.
- Trompette, P. et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
<https://doi.org/10.3917/rac.006.0005>
- Warschauer, M. (1996). Préface. Dans M. Warschauer (dir.), *Telecollaboration in foreign language learning : Proceedings of the Hawaii Symposium* (p. ix). Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.

Louise Michel, l'institutrice qui s'inscrit dans les marges. Enseigner en situation de crise, de la Commune de Paris (1871) à la déportation en Nouvelle Calédonie

Cédric PEROLINI, cedric.perolini@univ-reunion.fr

ICARE, Université de La Réunion

Résumé

Que ce soit en marge du système éducatif du Second-Empire (où elle ouvre une école libre, pour ne pas avoir à prêter serment) ou en Nouvelle-Calédonie (où elle continuera son travail d'institutrice aussi bien auprès des enfants de déportés que des enfants kanaks), en passant par la Commune de Paris, Louise Michel a enseigné dans des situations de crise, prenant toujours en compte l'enfant dans sa globalité, avec la conviction que le chemin des écoliers pouvait être une voie d'émancipation pour toutes et tous, quels que soient l'origine sociale, le genre, la couleur de la peau, ou la langue.

Dès le début de sa carrière, elle propose un enseignement républicain, basé sur l'expérimentation et le développement de la créativité des enfants par l'éducation artistique (musique et arts plastiques). Plus tard, le blanquiste Édouard Vaillant, nommé le 20 avril 1871 délégué de la Commune à l'enseignement, envisagea de mettre en place un enseignement laïc, dit « intégral », « offrant aux enfants une double formation, intellectuelle et manuelle. [Les communards] durent se contenter [par manque de temps et de moyens] d'ouvrir le 12 mai une « école professionnelle d'art industriel pour jeunes filles, rue Dupuytren, où l'on devait enseigner le dessin, le modelage, la sculpture sur bois, assortis de rudiments de culture générale. »⁵. C'est dans ce contexte que Louise Michel participa aux innovations pédagogiques d'une société qui cherchait à se réinventer. Déportée, ensuite, à Nouméa, elle a montré, avant même la mise en place d'un réseau d'écoles publiques pour indigènes, en 1885, toute l'importance qu'elle prêtait au substrat culturel des enfants kanaks qui lui étaient confiés, par l'attention qu'elle portait à la civilisation et aux contes kanaks : après avoir appris la langue, elle en a publié des traductions sous le titre *Légendes et chansons de gestes canaques* en 1875, puis *Légendes et chants de gestes canaques, avec dessins et vocabulaires*, en 1885. Cela constitue une véritable expérience d'enseignement en contexte allophone, dont elle a pleinement conscience.

Elle reviendra avec lucidité, dans ses œuvres autobiographiques, *La Commune, Histoire et souvenirs*, ses *Mémoires*, ou sa correspondance, sur ces expériences pédagogiques hors-norme, constituant ainsi un document exceptionnel, conscient et critique, sur l'histoire de l'enseignement, notamment dans les outre-mers, à la fin du XIX^{ème} siècle, avec le projet d'instituer les citoyens à venir. Dans cette perspective, on peut traquer, dans les marges de son œuvre autobiographique, les éléments qui en font un « proto mémoire professionnel », où elle expose son projet pédagogique, en explicitant les

5 Milza, P. (2009). *L'année terrible, La Commune mars-juin 1871* (p.279). Perrin.

soubassements idéologiques, mais aussi sa mise en œuvre, tout en portant un regard critique sur ses résultats. Si bien que le rôle de Louise Michel fut peut-être aussi important en matière d'enseignement qu'en matière politique : on peut déjà y déceler certaines des innovations pédagogiques qui marqueront le siècle suivant.

Cette communication se propose de repérer, dans les œuvres autobiographiques de Louise Michel, les éléments qui constituent autant de compte-rendus d'expériences pédagogiques, pour en saisir les partis-pris idéologiques et didactiques, l'originalité, et éventuellement les limites. Il s'agira également de mettre cette expérience en perspective avec les différents contextes auxquels elle a été confrontée, sous le Second Empire, la Commune de Paris, ou en Nouvelle-Calédonie, où les Kanaks étaient alors « repoussés aux marges géographiques, économiques, et politiques de leur propre pays » (Salaün, 2005). On se référera à certains travaux récents portant sur « l'adaptation » de l'enseignement de métropole aux « marges coloniales » (Fageol, Labrune-Badiane, 2023).

Mots clés : Louise Michel, Commune insurrectionnelle de Paris (1871), Nouvelle-Calédonie, éducation artistique, contes traditionnels, prise en compte de l'enfant global.

Références

- Dupeyron, J.-F. (2020). *À l'école de la Commune de Paris. L'histoire d'une autre école*. Éditions Raison et passions.
- Fageol, P.-E., et Labrune-Badiane, C. (2023). Adapter l'enseignement, les institutions et les dispositifs scolaires en situation coloniale et postcoloniale. *Outre-Mers*, 2023(418-419), 5-40.
- Michel, L. (1999). *La Commune, histoire et souvenirs* (édition originale 1898). La Découverte.
- Michel, L. (2021). *Mémoires* (édition originale 1886). Folio.
- Salaün, M. (2005). *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*. Presses universitaires de Rennes.
- Segalen, D. (2018). *Marie Bonneval, Communarde et syndicaliste*. DETRAD aVs.

La recherche participative, pour se rapprocher

Loïc PULIDO, lpulido@uqac.ca

Professeur au département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Les recherches participatives regroupent un ensemble d'approches de recherche (recherches actions, recherches collaboratives, recherches interventions, recherches orientées vers la conception, recherches-formation, etc.) qui ont pour point commun de reposer sur un partenariat étroit entre acteurs scolaires et chercheurs. Les projets sont élaborés, conduits et mobilisés conjointement. La conférence sera l'occasion de définir les différentes approches de recherche participative et ce qui les distingue. Des recherches qui illustrent que ces manières de faire rapprochent et développent professionnellement l'ensemble des acteurs impliqués seront présentées et discutées.

Les représentations sociales de l'amazighe et leurs influences sur les politiques éducatives et l'enseignement de cette langue au Maroc

Abdelghani QASEM, qasemabdel08@gmail.com

Littérature, Langue et Culture, Université Sultan Moulay Slimane

Résumé

Cette communication vise à souligner l'impact des perceptions sociales de l'amazighe en tant que langue minoritaire au Maroc sur les politiques éducatives et l'enseignement de cette langue. L'amazighe, une langue ancienne, a été longtemps reléguée au second plan au profit de l'arabe. Les représentations sociales, qui traduisent la perception, les croyances, et les stéréotypes, ont un impact sur la valorisation que connaît l'amazigh au sein de la société marocaine. Ces représentations impactent les politiques éducatives en déterminant le niveau de priorité accordé à son enseignement dans les écoles. Malgré les efforts pour promouvoir l'amazighe, des préjugés persistent, affectant sa reconnaissance et son enseignement efficace. Ainsi, l'étude des représentations sociales est essentielle pour comprendre les défis et les enjeux liés à l'enseignement de l'amazighe au Maroc.

Pour ce faire, nous avons d'abord, mis en place une assise théorique dans laquelle nous définirons les concepts clés et la littérature bibliographique qui guideront notre étude. Nous explorerons notamment les notions de représentations sociales, de politique éducative et d'enseignement des langues minoritaires.

Ensuite, l'utilisation de méthodes mixtes, combinant des approches quantitatives et qualitatives, est mise en œuvre. Nous avons sélectionné un échantillon de trois cent participants représentatifs de différentes parties prenantes, y compris des enseignants (90), des élèves (75), des décideurs politiques (60), des membres de la société civile (70) et des experts en linguistique (5), afin d'obtenir une diversité de perspectives. Nous utiliserons des entretiens semi-structurés pour recueillir des données qualitatives sur les représentations sociales de l'amazighe. Nous distribuerons également des questionnaires pour obtenir des données quantitatives sur les attitudes et les opinions des participants.

En plus des entretiens semi-structurés et des questionnaires, nous examinerons également les documents institutionnels pertinents, tels que les politiques éducatives officielles, les programmes scolaires, les discours des décideurs politiques, les rapports gouvernementaux et les publications académiques pour mieux comprendre comment les politiques éducatives façonnent les représentations sociales de l'amazighe et leur impact sur l'enseignement de la langue.

Bref, en mettant en évidence les représentations sociales de l'amazighe, cette recherche contribue à la valorisation des langues minoritaires et à la reconnaissance de leur importance dans la préservation de la diversité linguistique et culturelle au Maroc, ainsi que l'importance d'une politique éducative inclusive pour promouvoir l'enseignement et la préservation de l'amazighe. En outre, il souligne l'importance de l'intégrer

pleinement dans le système éducatif pour garantir son développement et sa vitalité à long terme.

Mots clés : représentations, amazighe, politiques éducatives, enseignement, Maroc.

Références

- Abouzaïd M. (2011). *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazigh (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble.
- Ameur M. (2009). Aménagement linguistique de l'amazigh : pour une approche polynomique. *Asinagh*, 3, 75-88.
- Benitez-Fernandez M., Miller C., De Ruitter J.-J. et Tamer Y. (dir.) (2013). *Evolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIème siècle*. L'Harmattan.
- Boukous A. (2007). L'enseignement de l'amazigh (berbère) au Maroc : aspects sociolinguistiques. *Revue de l'Université de Moncton*, 81-89.
- Bourdererau F. (2006). Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc. *Le français aujourd'hui*, 3 (154), 25-34.

Les « missions fleuves » dans une perspective de (trans)formation de futurs enseignants dans les sites isolés en Guyane française

Abdelhak QRIBI, abdelhakqribi@orange.fr

Laboratoire MINEA, Université de Guyane

Résumé

Le système éducatif guyanais est confronté à de multiples défis qui en font, du point de vue de son histoire et ses performances, un territoire à la « marge » par rapport à l'Hexagone. Mais cette première fracture entre centre et périphérie, se double d'une seconde, non moins profonde, à l'intérieur du territoire guyanais, entre le littoral, mieux doté en routes et en infrastructures, et les sites isolés, enclavés, notamment le long des fleuves le Maroni et l'Oyapock. Dans ce contexte, se posent non seulement la question des adaptations de l'offre scolaire au regard des spécificités locales, mais aussi la question de la formation des enseignants et la difficulté de leur recrutement et de leur stabilisation (Qribi, 2019).

Face à ce dernier défi, une expérience pédagogique est menée autour de ce qui est désormais connu sous le nom de « mission fleuve ». Il s'agit de l'organisation de plusieurs stages, d'une durée allant de 7 à 15 jours, en direction des Master 2 et stagiaires inscrits en DIU, pour découvrir les écoles des sites isolés en prenant en charge les élèves de différentes classes pendant les étapes de la mission. L'objectif vise la déconstruction des représentations chargées de méfiance et d'appréhension, en vue de l'émergence d'autres, plus averties, pouvant enclencher ou conforter une détermination pour participer au service de l'éducation des enfants/élèves désavantagés, car vivant dans des sites à la « marge ». L'adhésion volontaire au projet, soutenue parfois par une lettre de motivation, est une condition facilitatrice d'une appropriation fructueuse du voyage et d'une mobilité psychique et cognitive aux antipodes des immobilismes observés en situation d'obligation institutionnelle, sans élaboration de sens et sans accompagnement (Robin, 2015).

Parallèlement, les enseignants, notamment contractuels, qui confient leurs classes aux stagiaires de la mission, se voient proposer des formations en fonction des besoins et aussi des compétences des formateurs participant au projet.

Dans cette perspective, ce sont autant les destinations d'étapes que le chemin parcouru en pirogue sur des fleuves difficilement navigables qui importent. Ce sont les expériences culturelles et pédagogiques qui, s'y déployant chemin faisant, opèrent. L'hypothèse sous-jacente souligne l'importance du dispositif ainsi conçu comme vecteur de changement de représentations et pratiques de ceux et celles qui y participent. Se rendre dans les « écarts » et investir les « marges » de la manière la plus ordinaire, partager autant que faire se peut le quotidien des enseignants sur place, prendre en charge les élèves, ... représentent la voie pédagogique de formation adoptée.

La communication proposée prend appui sur l'analyse de restitutions diverses, mais surtout sur des rapports de stage élaborés par des participants à ces missions et rendant compte de leur vécu, sentiments, et apprentissages. Car, « c'est la mise en sens de l'action et de l'éprouvé subjectif qui fondent l'expérience » (Zeitler et Barbier, 2012).

Mots clefs : Sites isolés, mobilité des enseignants, Guyane française, mission fleuve, expérience pédagogique, voyage de formation.

Références

- Qribi, A. et Ho-A-Sim, J. (2019). Les enseignants dans les sites dits isolés en Guyane : Transition professionnelle et négociations identitaires. *Formation et profession. Revue internationale en éducation*, 27(1), 53-69.
- Robin J. (2015). Un semestre Erasmus comme « interstice institutionnel » ou quand le séjour de mobilité imposé par la formation des enseignants du primaire engendre des formes d'immobilités, *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2(8), 201-223.
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire, *Recherche Formation*, 70, 107-118.

Réforme curriculaire dans les lycées à Madagascar : perception des acteurs et mise en œuvre

Mirindrasoa RAMANAMPIARIVOLA, rindra_mi@yahoo.fr

Ecole Doctorale « Problématiques de l'Education et Didactiques des Disciplines » (PE2Di)
Équipe d'accueil « Education et multilinguisme », Université d'Antananarivo

Résumé

Depuis 2018, une réforme curriculaire conçue dans le cadre du Plan Sectoriel de l'Education ou PSE (2018-2022) est mise en œuvre dans les lycées malgaches afin de rendre effective la vision Education pour tous de qualité (Vision 2030, ODD4) comme nous pouvons d'ailleurs le constater dans la majorité des pays de l'Afrique subsaharienne.

Cette communication vise à rendre compte comment cette réforme engagée par le Ministère de l'Education Nationale est perçue par les principaux acteurs de terrain dans le système éducatif malgache. Quelles sont donc les perceptions de la réforme par les acteurs d'après leurs discours au moment de son implantation et quelle adhésion à la réforme en découle ? Nous sommes partie de l'idée que les perceptions des acteurs déterminent leur engagement dans la mise en place du changement visé et que la prise en compte de ces données par les réformateurs est essentielle pour un bon pilotage de la réforme, car soit elles créent la sécurité et l'assurance et mettent les réformateurs dans une situation de confort, soit elles affectent le succès de la réforme et constituent ainsi les défis majeurs à relever.

Il s'agit des résultats d'enquête de terrain réalisée en 2021 dans cinq sites dans le cadre d'un projet financé par le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressources), couvrant 14 lycées dont 10 publics et 4 privés, situés en zone urbaine et rurale. L'analyse s'appuie essentiellement sur des données empiriques issues des questionnaires, des entretiens semi-directifs auprès des chefs d'établissements et des enseignants des deux disciplines retenues par le projet, à savoir le français et la nouvelle discipline SES (Sciences Economiques et Sociales) et des focus group de lycéens.

Nous avons opté pour la méthode empirico-inductive. Pour atteindre notre objectif, nous avons procédé à l'analyse thématique du contenu qui permet de « dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, de formuler et classer tout ce que contient le discours » (Mucchielli, 2006). La taille de l'échantillonnage a été définie dans la perspective d'une recherche qualitative. Rappelons que « l'échantillonnage qualitatif vise en effet une représentativité théorique et non une représentativité statistique » (Miles et Huberman, 2009, p. 59).

Les résultats de l'analyse révèlent clairement que la réforme curriculaire avec le nouveau programme pour le français et l'insertion des SES a été accueillie par les acteurs de terrain avec enthousiasme. La majorité des enquêtés étaient d'accord sur la nécessité de la réforme en évoquant les intérêts que celle-ci pourrait apporter sur la qualité de l'apprentissage par la pertinence des contenus à enseigner qui, selon eux, répondent au mieux aux attentes de la société actuelle et au monde du travail. Par contre,

leurs préoccupations portent sur la mise en œuvre dans les salles de classe, les problèmes d'infrastructure, les ressources disponibles, l'insuffisance des mesures d'accompagnement, la formation des enseignants et la ou les langues d'enseignement.

Au final, nous pouvons conclure qu'interroger la perception des acteurs du terrain et leur adhésion au processus de changement éducatif souhaité revêt une importance capitale pour le succès d'une réforme.

Mots clés : réforme curriculaire, éducation, perception, adhésion, Madagascar

Références

- Depover, C. et Strebelle, A. (2012). *Aléas des réformes curriculaires : les chemins difficiles par lesquels s'élaborent les changements en éducation*. Dans P. Charland, C. Daviau, S. Athanase et S. Cyr (dir.), *Écoles en mouvements et réformes : Enjeux, défis et perspectives* (p. 41-51). De Boeck Supérieur.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications ; avec un plan d'autoformation et des exercices corrigés*. ESF.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2009). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- UNESCO (2015). *Education 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action : vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>

Pratiques enseignantes en disciplines linguistiques et disciplines non linguistiques : L'exemple du Centre Régional de l'Institut National de Formation Pédagogique d'Ambositra

Fanja RAZAFINDRAVELO, fanjarazafindravelo@yahoo.com

Doctorante, ED PE2Di, ENS, Université d'Antananarivo

Résumé

Le terme *marges* (Dumont, 2019) évoque un phénomène observable à Madagascar : les pratiques enseignantes s'écartent souvent des textes de référence, ce qui pourrait constituer une source d'innovation en matière de gestion des langues, objet de notre thèse.

Une série de recommandations en vue d'une PLE réaliste a déjà été énoncée (Rabenoro et Rajaonarivo, 1997). Selon les travaux de Razafimbelo C. et J. (2004) sur la (les) langue(s) d'enseignement appropriée(s) pour les disciplines dites non linguistiques, les enseignants recourent à *un mélange astucieux, le franç-gasy, solution provisoire* (p. 46).

Randriamarotsimba (2018) note « le décalage entre la PLE institutionnelle et celle adoptée par les enseignants à qui les autorités laissent toute la responsabilité pour gérer la pluralité linguistique de leur classe sans donner une formation appropriée pour le faire » (p. 42). Cette optique est la nôtre : « une politique linguistique éducative capable de répondre aux besoins en langues d'enseignement du public-cible et insérée dans le cadre d'un projet de développement du pays » (p 48).

Nous nous situons au niveau micro, avec les interactions entre l'enseignant et les élèves dans le cadre de quatre disciplines à revisiter : malgache, français, SVT et EPS.

Or, l'existence d'une double diglossie s'avère un obstacle : malgache officiel vs variétés régionales et *malagasy*/malgache vs français.

Comment la pluralité linguistique se reflète-t-elle alors dans les pratiques enseignantes ? Une réponse est requise via des observables, à confronter selon la triangulation méthodologique, et à traiter selon une analyse qualitative (Paillé et Mucchielli, 2012).

La pré-enquête à Ambositra au CRINFP pour les CEG met en valeur des programmes innovants : recours aux TICE ; modules de malgache, de français et d'anglais. D'après le *focus group* (Grawitz, 2001) réalisé auprès de huit enseignants, en tant que mediums et langues de formation, le malgache est à respecter et les langues étrangères sont valorisées pour la communication et la documentation. Les entretiens (Grawitz, 2001) montrent différents scénarios linguistiques : malgache officiel, français, bilinguisme et alternance codique.

Cet état des lieux de la conception des enquêtés (Blanchet, 2012) et des types d'usages permet de comprendre les significations attribuées au (non) respect des normes.

Mots clés : disciplines ; enseignants ; pluralité linguistique

Références

- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Presses universitaires de Rennes.
- Dumont, L. (2019). Marges de la sociologie ? *Contextes*, 25. <http://journals.openedition.org/contextes/8458>
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Éditions Dalloz.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Rabenoro, I. et Rajaonarivo, S. (1997). A l'aube du 21ème siècle. Quelle politique linguistique pour Madagascar ? *Mots*, 52, 105-119.
- Randriamarotsimba V. (2018). Histoire et problématiques des politiques linguistiques éducatives à Madagascar. Dans E. Dagaut, V. Randriamatrotsimba et V. Ranaivo, *Appui à la réflexion sur l'élaboration d'une politique linguistique éducative à Madagascar* (p. 37-54). MAPEF.
- Razafimbelo, C., et Razafimbelo, J. (2004). Impact de la langue d'enseignement sur l'enseignement-apprentissage. *Didaktika*, 45-50.

La lecture de littérature comme support à l'apprentissage des compétences émotionnelles et linguistiques dans l'enseignement des langues

Anne RIIPPA, anne.riippa@helsinki.fi

Université de Helsinki, Finlande

Mari WIKLUND,

Université de Helsinki, Finlande

Linda NURMI,

Université de Helsinki, Finlande

Résumé

De nombreuses nouvelles recherches montrent que la lecture joue un rôle éducatif fondamental dans la promotion de l'égalité au sein de la société contemporaine : la lecture de fiction développe des compétences émotionnelles, telle que l'empathie, c'est-à-dire la capacité à se mettre à la place d'autrui et d'en reconnaître les sentiments (Nussbaum, 2010). L'emploi des extraits de textes littéraires pédagogiquement bien choisis, par exemple issus de diversité pourrait ainsi contribuer à améliorer l'apprentissage des langues étrangères. En effet, il est bien connu que la lecture encourage les discussions ouvertes et améliore la compréhension de soi (Riippa et Hahl, 2023). Bien qu'il existe des preuves des avantages de l'emploi de la littérature, il y a un seuil à franchir pour utiliser la littérature comme support d'apprentissage dans l'enseignement des langues. Les professeurs de langues peuvent penser que le langage littéraire est difficile, que la littérature est "sacrée" et qu'elle représente quelque chose d'intouchable (Defays et al., 2014), trop éloigné du quotidien des apprenants. Ces barrières proviennent d'après nous d'un enseignement littéraire dépassé, où la tâche du lecteur était de saisir l'intention de l'auteur afin de capter le sens de l'œuvre. Or, les études littéraires soulignent déjà depuis longtemps la diversité de la lecture et l'importance du rôle du lecteur dans la compréhension des œuvres de fiction (Eco, 1989). De même, au 21^e siècle, la lecture et l'écoute de la littérature sont considérées comme des activités qui renforcent la compréhension interculturelle tout en permettant aux lecteurs de ressentir des expériences émotionnelles difficiles, et ce, en toute sécurité, (Menninghaus, 2017). Parler de ses sentiments évoqués par la lecture, est considéré comme un moyen de renforcer le sentiment de cohésion du groupe (Rossi, 2021).

Dans notre étude empirique et qualitative, qui combine la didactique des langues, les sciences de l'éducation et les études littéraires ainsi que la phonétique, nous examinons comment les élèves français des écoles secondaires supérieures perçoivent la lecture collective de fiction et comment les passages émotionnels du texte lu se reflètent acoustiquement dans leur voix. Les informateurs liront d'abord deux dialogues du roman primé de Gaël Faye, *Petit pays* (2016) ainsi que leur traduction en finnois. C'est un récit de survie autobiographique écrit par Gaël Faye, né au Burundi dans les années

1980. Ensuite, les élèves participeront à un exercice de discussion animé par un enseignant. Les expériences de la méthode seront recueillies par le biais d'entretiens thématiques, qui seront examinés par le biais d'une analyse discursive.

Les analyses acoustiques seront menées à l'aide du logiciel Praat (Boersma et Weenink, 2024). Les paramètres acoustiques pris en compte seront : fréquence fondamentale (F0), intensité, débit et pauses.

En ce qui concerne l'analyse textuelle des dialogues, il se pose la question de savoir quels sont les moyens linguistiques et stylistiques qui intensifient l'affectivité du texte. Selon Hogan (2011), la littérature est le lieu privilégié pour la manifestation de l'affectivité dans le langage.

Si les activités de lecture littéraire sont perçues comme un processus d'activation émotionnelle et cognitive et de construction de la communauté, notre étude propose une méthode qui permettrait aux étudiants d'être entendus et de partager leurs réflexions sur des expériences difficiles. Cette méthode peut être utilisée dans des situations où, par exemple, les pandémies, la guerre en Europe et l'épuisement généralisé des jeunes mettent à l'épreuve le bien-être à l'école.

Références

- Boersma, P. et Weenink, D. (2024). *Praat: Doing phonetics by computer* (Version 6.4.06) [Logiciel]. <http://www.praat.org/>
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S. et Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette.
- Eco, U. (1989). *Lector in Fabula : Le rôle du lecteur*. Grasset.
- Hogan, P. C. (2011). *What literature teaches us about emotion*. Cambridge University Press.
- Menninghaus, W., Wagner, V., Hanich, J., Wassiliwizky, E., Jacobsen, T. et Koelsch, S. (2017). The distancing-embracing model of the enjoyment of negative emotions in art reception. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, E347.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Riippa, A. et Hahl, K. (2023). Kaunokirjallisuuden lukeminen vieraiden kielten opetuksessa. *Gaudeamus*. Dans P. Hiidenmaa et al. (dir.), *Lukemisen kulttuurit*. Gaudeamus.
- Rossi, R. (2021). Empaattinen ahdistus romaanin tunnevaikutuksena: Tapaustutkimuksena Marjo Niemen Kaikkien menetysten äiti. *AVAIN Kirjallisuudentutkimuksen Aikakausilehti*, 18(1), 38-55.
<https://doi.org/10.30665/av.100383>

Influence de la structure grammaticale d'énoncés mathématiques sur leurs résolutions : cas d'un ITEM du PISA

Eléda ROBO⁶, eleda.robo@umontpellier.fr

LIRDEF (EA 3749), Université de Montpellier

Résumé

Dans cette communication, nous présentons les premières analyses d'une étude exploratoire en cours sur les « Questions de grammaire et de traduction dans les ITEMS Mathématiques du PISA ».

Les évaluations internationales telles que PISA visent à évaluer la capacité des élèves à mobiliser leurs connaissances et compétences mathématiques pour résoudre des problèmes relevant de divers domaines dont une partie importante de domaines extra mathématiques (Bodin, 2008). Dans ce contexte, les énoncés sont souvent relativement longs avec parfois des structures grammaticales complexes pouvant s'ériger en difficulté pour des publics dont la langue de scolarisation n'est pas une langue de première socialisation.

Par ailleurs, les travaux de recherche en didactique montrent que les questions grammaticales soulèvent en mathématiques des questions d'interprétation le plus souvent inaperçues par les enseignants (Edmonds-Wharten et al., 2016). La lecture du guide de traduction et d'adaptation de PISA 2022 montre que les traducteurs sont peu alertés sur ces questions grammaticales. Nous faisons l'hypothèse qu'une insuffisante prise en compte de ces questions par les traducteurs peut engendrer des biais dans l'interprétation des réponses des élèves, dans la mesure où certaines questions langagières peuvent faire obstacle à la reconnaissance par les élèves du problème mathématique visé. Pour tester cette hypothèse, nous conduisons des expérimentations zéro auprès de publics scolaires de France hexagonale, notamment en zone d'éducation prioritaire, mais aussi des territoires d'outre-mer comme Mayotte et la Guyane française. Ces publics sont souvent considérés comme étant à la « marge » pour des raisons sociales et économiques.

Dans les premières expérimentations nous avons choisi de faire varier la forme grammaticale à l'intérieur du français. Pour cela, nous avons choisi un ITEM de PISA

⁶ Correspondante de l'équipe de recherche du projet. Co-auteurs : Nathalie AUGER, nathalie.auger@univ-montp3.fr, LHUMAIN, Université Paul Valéry, Montpellier 3 ; Marc CHALIER, marc.chalier@sorbonne-universite.fr, STIH, Sorbonne Université ; Aurélie CHESNAIS, aurelie.chesnais@umontpellier.fr, LIRDEF, Université de Montpellier ; Viviane DURAND-GUERRIER, viviane.durand-guerrier@umontpellier.fr, IMAG, Université de Montpellier ; Sylvain FARGE, sylvain.farge@univ-montp3.fr, CREG, Université Paul Valéry, Montpellier 3 ; Sylvie MERON-MINUTH, sylvie.meron-minuth@ph-heidelberg.de, Université pédagogique de Heidelberg ; Jean-Berky NGUALA, jean-berky.nguala@univ-mayotte.fr, LIM, Université de Mayotte ; Eléda ROBO, eleda.robo@umontpellier.fr, LIRDEF, Université de Montpellier ; Jean-Jacques SALONE, CRREF, Université des Antilles ; Jérémie SAUVAGE, jeremi.sauvage@univ-montp3.fr, LHUMAIN, Université Paul Valéry, Montpellier 3.

2022. Nous proposons dans les classes concernées la version originale de cet ITEM et une version grammaticalement modifiée par nous-mêmes. Dans cette communication, nous présenterons une analyse a priori incluant la justification des modifications apportées et les premiers résultats des expérimentations zéro conduites. Les analyses seront menées avec des outils croisant la didactique des mathématiques et la didactique des langues (Durand Guerrier, 2020 ; Chesnais, 2021 ; Auger et Chesnais, 2022). Il s'agit, notamment de contribuer aux recherches en didactique des mathématiques qui s'interrogent sur les enjeux liés au rôle du langage dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques (Chesnais et Coulange, 2022).

Compte tenu de l'importance qui peut être accordée aux résultats de l'enquête PISA pour justifier les orientations politiques en matière d'éducation, cette recherche vise en particulier à alerter les décideurs institutionnels sur les biais possibles d'interprétation et permettre de mieux saisir « les variabilités, les singularités et les évolutions, comme supports de changement et renouvellement du regard » (axe 1 du colloque) sur les résultats du PISA pour opérer des choix éclairés.

Mots clés : didactique des mathématiques, didactique des langues, structure grammaticale, mathématiques, plurilinguisme, PISA

Références

- Auger, N. et Chesnais, A. (2022). Enjeux syntaxiques dans les apprentissages mathématiques et plurilinguisme. Dans C. Hache et C. Mendonça Dias (dir.), *Plurilinguisme et mathématiques* (p. 93-114). Lambert Lucas.
- Bodin, A. (2008). Lecture et utilisation de PISA pour les enseignants. *Petit x*, 78, 53-78.
- Chesnais, A. (2021). Enhancing classroom discourse about measure to foster a conceptual understanding of geometrical practices. *ZDM Mathematics Education*, 53, 337-357. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01255-0>
- Chesnais, A. et Coulange, L. (2022). Rôle du langage verbal dans l'apprentissage et l'enseignement des mathématiques. Synthèse et perspectives en didactique des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 214, 85-121. <https://doi.org/10.4000/rfp.11357>
- Durand-Guerrier, V. (2020). *The logical analysis of statements. A tool for dealing with ambiguities in multilingual context*. Seventh ERME Topic Conference on Language in the Mathematics Classroom. Montpellier, France.
- Edmonds-Wathen, C., Trinick, T. et Durand-Guerrier, V. (2016). Impact of differing grammatical structures in mathematics teaching and learning. Dans R. Barwell et al. (dir.), *Mathematics education and linguistic diversity* (p. 23-46). Springer.

Un module de formation de formateurs autour de la lutte contre l'innumérisme avec des personnes en situation d'illettrisme en Guadeloupe

Jean-Jacques SALONE, jean-jacques.salone@univ-antilles.fr

Unité de Recherche (UR6_3)

« Contextes, Recherches et Ressources en Éducation et Formation », Université des Antilles

France-Lise CABRERA, cabrerafl@hotmail.com

Jielle formation, Les Abymes

Résumé

L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) a mis en place en 2024 un plan de professionnalisation des acteurs de la lutte contre l'illettrisme en Guadeloupe, PROFill. Dans ce cadre un module de mathématiques a été proposé afin d'outiller les formateurs dans la lutte contre l'innumérisme.

C'est ce module destiné à des formateurs ayant in fine un public en marge des publics scolaires ou universitaires ordinaires car en situation d'illettrisme, d'innumérisme et d'illectronisme, qui sera analysé dans la communication proposée. La problématique sera théoriquement ancrée dans l'approche par ressources du travail documentaire des enseignants (Gueudet et Trouche, 2008 ; Trouche et al., 2020) et sera centrée sur les schèmes de production de documents par les deux concepteurs du module de formation qui sont aussi les auteurs de la communication.

Après avoir présenté le plan de formation dans sa globalité et défini les termes d'illettrisme, d'innumérisme et d'illectronisme, notre présentation s'attachera à expliciter l'organisation didactique du module. Puis l'étude empirique de ce module reposera sur l'analyse directe des contenus des documents produits par les concepteurs, sur le contenu de leurs échanges en amont du module et sur leurs observations participantes pendant la formation.

Deux questions de recherche seront soulevées :

- Comment ces ressources et documents ont-ils été produits en amont du module de formation ? Nous faisons ici l'hypothèse que les concepteurs se sont imposé des contraintes pour répondre a priori aux besoins spécifiques des deux types de publics visés, les personnes en situation d'illettrisme d'une part et les formateurs de l'ANLCI d'autre part ?

- Quels échanges cognitifs entre les formateurs ont été suscités par le module de formation ?

En réponse à ces questions, l'analyse révélera alors toute la place accordée à l'immersion des situations problèmes dans la vie quotidienne, à la contextualisation didactique des documents (Delcroix et al., 2013), au recours à l'oral et aux langues

vernaculaires (le créole guadeloupéen a minima), à la diversification des références praxéologiques (Chevallard, 1985) et à l'usage des calculatrices.

Cette communication s'inscrit dans l'axe 2 du colloque.

Mots clés : illettrisme, innumérisme, approche documentaire, ressource, contextualisation didactique, praxéologie, problème, mathématique

Références

- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L.-F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (p. 141-185). L'Harmattan.
- Gueudet, G. et Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, 2-3, 7-33.
- Trouche L., Gueudet G., Pepin B. et Aldon G. (2020) L'approche documentaire du didactique. *DAD-Multilingual*. <https://hal.science/hal-02512596v1>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné* (rééd. augmentée 1991). La Pensée Sauvage.

Comparer les langues dans les classes en Polynésie française : quels objectifs et quelles ressources ?

Sandra SRAMSKI, sandra.sramski@upf.pf

EASTCO, université de la Polynésie française

Résumé

La situation multilingue de la Polynésie française⁷ (Charpentier et François, 2015) invite à l'observation des contacts entre langues autochtones, langues de colonisation et langues d'émigration, et de leur enseignement-apprentissage. Dans le système éducatif, les langues sont, en général, enseignées isolément. Or, les approches plurielles, dont le principe est d'utiliser plusieurs langues, ou variétés de langues, dans des activités d'enseignement-apprentissage (Candelier, 2009), montrent qu'elles facilitent la compréhension de leur fonctionnement et l'expression dans chacune d'elles (Auger, 2004). La comparaison entre les langues en classe est profitable et nécessaire pour l'apprentissage des langues et des cultures, et pour la réussite scolaire (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2015).

S'appuyant sur les résultats d'une expérimentation et d'enquêtes antérieurs (Vernaudeau, Nocus et Paia, 2014), un travail collaboratif, réalisé de 2017 à 2019, entre des enseignants-chercheurs de l'Université de la Polynésie française, un Inspecteur IA-IPR et des enseignants de tahitien et de français en cycles 3 et 4, s'est organisé autour de deux axes : intégrer des œuvres d'auteurs polynésiens dans les programmes nationaux des cours de français, et élaborer des ressources linguistiques en français et en tahitien. Nous proposons un regard critique sur le second, avec ses hypothèses et ses objectifs, pour montrer comment des activités comparatives, relevant de la didactique intégrée des langues (Roulet, 1980), peuvent valoriser chacune des langues et permettre de prendre conscience du déjà-là linguistique afin de créer des passerelles entre elles. Nous expliquerons pourquoi la construction de ressources pour les enseignants s'est révélée conjointement nécessaire.

Menée à la marge du système éducatif, cette collaboration montre tout l'intérêt linguistique, culturel, didactique et pédagogique de l'approche comparative, mais aussi les difficultés à sa mise en place. Parmi elles se trouvent l'insécurité linguistique des enseignants, les représentations interculturelles sur les langues et leurs locuteurs, le contexte diglossique de la PF qui doivent être pris en compte.

Dès lors, penser la marge comme un espace secondaire où la comparaison des langues serait ponctuelle, pour éclairer un aspect du français, est insuffisant. Nous préférons donner de la marge à la comparaison des langues afin qu'elle occupe pleinement un espace où langues et cultures se rencontrent et où leurs locuteurs se (re-)découvrent mutuellement pour mieux communiquer. Le développement des compétences métalinguistiques des élèves (Gombert et Colé, 2000) pour aborder l'apprentissage d'autres langues, la distinction entre le français local, le français de l'école et le tahitien,

⁷ Désormais PF.

et la capacité d'adapter l'usage de ces langues aux situations de communication, sont autant d'objectifs à atteindre et de temps à leur consacrer.

Mots clés : comparaison des langues, approches plurielles, création de ressources, langues tahitienne et française

Références

- Auger, N. (2004). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*. CRDP Languedoc-Roussillon.
- Candelier, M. (dir.) (2009). *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Version 3*. Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe.
https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2015). *Les approches plurielles des langues et des cultures. Regards. L'apprentissage des langues* (2^{ème} édition).
- François, A. et Charpentier, J.-M. (2015). *L'atlas linguistique de la Polynésie française*. De Gruyter Mouton, Université de la Polynésie française.
<http://www.degruyter.com/view/product/177498?format=EBOK&trkey=Oqth3w>
- Gombert, J.-E. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage : Le langage au-delà de 3 ans* (vol. 2, p. 117-150). PUF.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Crédif Hatier, Paris.
- Vernaudon, J., Nocus, I. et Paia, M. (dir.) (2014). *L'école plurilingue en Outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Presses universitaires de Rennes.

L'approche méthodologique *Design-Based Research* et implications pour les marges et l'inclusion

Alain STOCKLESS, stockless.alain@uqam.ca

Laboratoire RELIA, Université du Québec à Montréal

Sophie BRIÈRE, sophie.briere@fsa.ulaval.ca

Institut EDI2, Université Laval

Résumé

Les équipes de recherche qui souhaitent devenir plus inclusives sont confrontées à de nombreux enjeux et défis, en particulier dans les projets de recherche à grande échelle impliquant une diversité de parties prenantes. Cet article explore l'approche méthodologique *Design-Based Research* (DBR) parfois appelée en français *Recherche collaborative orientée par la conception* (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). D'abord présentée dès le début des années 1990 par Brown (1992) en réponse aux limites de la recherche expérimentale, l'approche DBR vise à développer des solutions en collaboration avec les partenaires du milieu impliqués dans les projets de recherche (McKenney et Reeves, 2018). Cette approche méthodologique comprend des conditions favorables pour être inclusives par rapport à d'autres approches méthodologiques (Stockless et Brière, 2024) et elle est appropriée pour les projets d'innovation en contexte technologique (Reeves, 2006). Ainsi, des boucles itératives sont développées et elles sont ensuite testées en contexte réel afin que le dispositif réponde le mieux possible aux besoins du contexte. Le DBR est de plus en plus utilisé dans le domaine de l'éducation et plus particulièrement lors de projets innovants et complexes. Cette approche méthodologique met l'accent sur la collaboration avec la communauté et prend en compte le contexte des participant.e.s et dans cette perspective, ceux et celles qui sont en marges. Dans une large mesure, cette communication s'inscrit dans l'axe 3 sur les méthodes d'observations participatives puisqu'elle permet la participation de tous les acteurs et actrices tout en considérant la réalité des terrains dans laquelle se déroule la recherche.

Cette communication a pour objectif de mieux comprendre comment l'approche DBR implique les marges, notamment les groupes historiquement marginalisés. Pour ce faire, nous délimiterons des balises l'approche méthodologique de type DBR et nous présenterons un projet de recherche qui opérationnalise cette approche. Ce projet de recherche porte sur les biais inconscients et les comportements inclusifs, et nous présenterons comment l'approche DBR peut prendre en compte les besoins de toutes les parties prenantes et particulièrement les marges et comment elle les implique dans toutes les étapes d'un projet de recherche. Les premières analyses préliminaires révèlent l'impact positif de la DBR dans la mise en œuvre de solutions qui peuvent contribuer à réduire les inégalités et les relations de pouvoir. Elle révèle également la complexité de la conduite d'une recherche de type DBR avec des itérations en contexte réel. Enfin, elle prend en compte la spécificité de chaque groupe historiquement marginalisé, dans une perspective intersectionnelle.

Mots clés : Méthodologie, Design-Based Research, inclusion, marges, groupe historiquement marginalisé, biais inconscients, comportements inclusifs

Références

- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2018). *Conducting Educational Design Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception : Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 2, 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Stockless, A. et Brière, S. (2024). How to encourage inclusion in a qualitative research project using a Design-Based Research methodology. *International Journal of Qualitative Methods*, 23(1-9). <https://doi.org/10.1177/16094069241227852>

Les boussoles numériques éducatives : un outil d'aide à l'analyse contextuelle de documents pédagogiques

Alain STOCKLESS, stockless.alain@uqam.ca

Laboratoire RELIA, Université du Québec à Montréal

Thomas FORISSIER, thomas.forissier@univ-antilles.fr

Laboratoire CRREF, INSPE de Guadeloupe

Frédéric FOURNIER, fournier.frederic@uqam.ca

Laboratoire RELIA, Université du Québec à Montréal

Myriam GIROUARD-GAGNE

Laboratoire RELIA, Université du Québec à Montréal

Priscilla RAMSAMY, priscilla.ramsamy@univ-antilles.fr

Laboratoire CRREF, INSPE de Guadeloupe

Jean-Jacques SALONE, jean-jacques.salone@univ-antilles.fr

Laboratoire CRREF, INSPE de Guadeloupe

Résumé

Afin d'interroger les marges en éducation et plus spécifiquement autour des représentations et des pratiques en éducation, les Boussoles numériques éducatives permettent de questionner à la fois les actrices et acteurs sur leur propre positionnement et pour mieux comprendre les pratiques dans une perspective plus globale. L'objectif de cette communication vise à mieux comprendre comment peut-on articuler la recherche sur des questions socialement vives et à rendre le processus de collecte de données plus inclusif.

Pour ce faire, les Boussoles numériques éducatives (Numedu.ca) impliquent tout type de participant·e dans un processus d'autoévaluation. À ce jour, plusieurs Boussoles sont présentement accessibles et ont pour objets des thèmes en lien, mais pas exclusivement, avec des publics en marge. Par exemple, sur les usages pédagogiques du numérique (Stockless et al., 2022), sur les biais inconscients et les comportements inclusifs (Brière et al., 2022) ou sur l'évaluation inclusive. Numedu.ca est une application Web intelligente, dynamique et interactive qui permet aux participant·e·s de s'autoévaluer et un portrait individualisé sous forme de graphique est automatiquement généré en fonction des réponses obtenues et ils peuvent se situer par rapport aux autres. Pour ce faire, la Boussole comporte un moteur d'inférence qui analyse en temps réel les réponses des participant·e·s et la plateforme leur génère

automatiquement un portait individualisé. Ensuite, le système de recommandation du moteur d'inférence de la Boussole propose des ressources adaptées aux participant·e·s en fonction des résultats obtenus. Cette application est innovante puisqu'elle permet d'une part de collecter des données et d'autre part, elle permet une interactivité avec les participant·e·s afin de faire une autoévaluation, d'être sensibilisée à la thématique abordée et d'amorcer une réflexion critique sur le sujet en lien avec ses propres perceptions ou ses connaissances et de ce fait, cela permet d'impliquer davantage les marges.

Lors de cette communication, nous présenterons des Boussoles qui sont présentement accessibles et le développement d'une Boussole en lien avec un outil d'aide à l'analyse contextuelle de documents pédagogiques pour les personnes enseignantes et étudiantes. Basé sur les travaux en contextualisation didactique (Forissier et al., 2017; Salone, 2022). Cet outil s'articule autour de deux principaux axes : les écarts perçus entre les contextes et les contextualités des documents. Nous présenterons aussi la plateforme numedu.ca au prisme de la notion de marge et en quoi elles sont considérées. L'appareillage méthodologique de ce projet utilise l'approche de type *Design-Based Research*. Cette approche consiste à trouver des solutions en collaboration avec le milieu (McKenney et Reeves, 2018), et ce, dans une perspective inclusive (Stockless et Brière, 2024) puisqu'elle permet également de considérer les marges dans une approche dynamique avec des dimensions innovantes, créatrices et transformatrices.

Mots clés : boussoles numériques éducatives, autoévaluation, contextualisation didactique, Design-based Research

Références

- Brière, S., Stockless, A. et Laplanche, L. (2022). « La boussole numérique éducative : un outil d'autoréflexion sur ses biais inconscients et ses comportements inclusifs ». Dans S. Brière, I. Auclair, A. Kayser-Verreault, L. Laplanche, B. Pulido, J. St-Georges, B. Savard et A. Stockless (dir.), *Biais inconscients et comportements inclusifs dans les organisations* (p. 131-144). Presses de l'Université Laval. <https://www.pulaval.com/libreaccs/9782763752716.pdf>
- Forissier, T., Bourdeau, J. et Psyché, V. (2017). Quand les contextes se comparent et se parlent. *Contextes et didactiques*, 10. <https://doi.org/10.4000/ced.954>
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2018). *Conducting Educational Design Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Salone, J.-J. (2022). Contexte et contextualisation à Mayotte, une approche systémique. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 20. <https://doi.org/10.4000/ced.3848>
- Stockless, A. et Brière, S. (2024). How to encourage inclusion in a qualitative research project using a Design-Based Research methodology. *International Journal of Qualitative Methods*, 23(1-9). <https://doi.org/10.1177/16094069241227852>
- Stockless, A., Villeneuve, S., Bisailon, J., Bédard, L., Tremblay, C. et Leduc, D. (2022). La Boussole numérique éducative : développement d'un outil d'autoévaluation des usages pédagogiques du numérique du personnel enseignant. *Médiations & médiatisations*, 12. <https://doi.org/10.52358/mm.vi12.297>

Quand l'exception devient la règle. Réflexions et enjeux pédagogiques liés au changement de profils des étudiants inscrits à l'épreuve de l'agrégation en option « sciences sociales » (ULiège, Belgique)

Edgar TASIA, edgar.tasia@uliege.be

OMER, Université de Liège

Résumé

Le 1^{er} septembre 2016, l'entrée en vigueur de la *Réforme des Titres et Fonctions* à bouleversé l'épreuve de l'AESS (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur) en redéfinissant les contours de l'accès à la profession d'enseignant en Communauté Française (Belgique). En divisant un tel accès au terrain officiellement conditionné au diplôme universitaire du candidat aspirant en trois catégories (« titre requis », « titre suffisant » et « titre de pénurie »), cette réforme, cherchant à contrer la pénurie d'enseignants dans le pays, a ouvert la formation initiale du métier à de nombreuses personnes possédant un profil académique marginal, c'est-à-dire ayant effectué des cursus académiques divers et variés et, partant, ne bénéficiant pas nécessairement d'une connaissance rigoureuse des points de matière de la branche pour laquelle ils cherchent à se former comme enseignant. Ces derniers se retrouvent en effet à *la marge* quant à la maîtrise et la connaissance des contenus disciplinaires liés à leur formation ce qui pose une série de problèmes d'ordre pédagogique pour les formateurs. Ce constat est particulièrement évident dans le cadre de la formation à l'enseignement des sciences sociales ; plus précisément encore, au sein du cours de didactique des sciences sociales à l'Université de Liège. En effet, lors de l'année académique 23-24, sur les 41 étudiants initialement inscrits au cours, seuls 14 d'entre eux possédaient un bachelier disciplinaire (en sociologie, en anthropologie ou en sciences politiques). Face à l'épreuve que constitue la conception de séquences de cours nécessairement basées sur des concepts issus des sciences sociales, de nombreux étudiants éprouvent des difficultés ; des *tensions* émergent alors parfois entre ces étudiants et l'équipe de formateurs. Ces tensions peuvent aller jusqu'à la recherche, de la part des étudiants, de « contourner l'obstacle » que constitue ce cours en tentant de traduire le *malaise* que ce cours suscite chez eux (à la suite des difficultés qu'ils rencontrent à accaparer les contenus matières proprement disciplinaires et, *a fortiori*, à transposer ces derniers de manière didactique) en des termes relevant de la psychologisation des rapports sociaux (victimisation, etc.).

A partir d'un corpus de données, issues d'une série d'observations (de type ethnographique, issue de la méthodologie de l'observation participante d'inspiration anthropologique) réalisées au cours de didactique de sciences sociales et issues directement de mon expérience de formateur associé à ce cours, je voudrais interroger les effets (parfois pervers) que suscite cette nouvelle réalité de terrain, dans le cadre de la formation initiale des enseignants, sur le dispositif d'apprentissage du cours de didactique des sciences sociales et son déroulement pratique. Pour ce faire, je mobiliserai les outils de la sociologie pragmatique notamment les notions d'*épreuve* (entendu comme moment de négociation et de définition de la réalité) et d'*arrangement*

(entendu comme « bricolage » pratique nécessaire avec la règle) et cherchai à montrer combien la contradiction inerrante à l'injonction politique de former « plus » d'enseignants et de « mieux » le faire, complexifie grandement le travail des formateurs, tant d'un point de vue pédagogique que méthodologique ; je montrerai combien l'épreuve (d'apprentissage) que ce cours représente initialement pour les étudiants se transforme finalement, dans ce contexte, en épreuve (pédagogique) pour les formateurs.

Mots clés : AESS, profils étudiants, épreuve, tensions, enjeux pédagogiques

Références

- Desjardins, J., Beckers, J., Guilbert, P. et Maulini, O. (2017). *Comment changent les formations d'enseignants ? recherches et pratiques*. De Boeck supérieur.
- Cattonar, B. (2012). La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : enjeux professionnels et identitaires. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(3), 515-532.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? quelles tensions ? quelles modalités ? quelles conditions ?* De Boeck supérieur.
- Nachi, M. (2009). *Introduction à la sociologie pragmatique : vers un nouveau « style » sociologique ?* Armand Colin.

Créer des outils appropriés à la pluralité des profils étudiants pour l'enseignement universitaire en contexte francophone minoritaire : un enjeu d'équité, de diversité et d'inclusion.

Astrid TIREL, astrid.tirel@uontario.ca

Université de l'Ontario français (UOF)

Résumé

Ma proposition de communication pour ce colloque s'inscrit dans l'axe 2 « des ressources pour enseigner » du colloque intitulé : « Interroger les marges en éducation et en formation. Éclairages théoriques, méthodologiques et pratiques ».

En contexte de mondialisation, les salles de classe universitaires sont représentatives d'une variété de profils étudiants, comprenant, sans s'y restreindre, une diversité de cultures, de langues d'origine, d'identités, de parcours académiques, de provenance géographique ou encore d'étudiant.e.s en situation de handicap.

Dans le cas qui nous occupe, ces étudiant.e.s, inscrits en 3^{ème} et 4^{ème} année universitaire du pôle d'étude en pluralité humaine, sont fréquemment confrontés à des contenus théoriques et pratiques qui confrontent leurs réalités. Confinés aux marges du savoir, ils et elles ne peuvent s'identifier qu'en se conformant à la norme.

Comment tenir compte de ce pluralisme avéré pour proposer un environnement d'enseignement et d'apprentissage respectueux, inclusif et reconnaissant de la richesse de connaissances et d'expériences qui caractérisent ces étudiant.e.s ?

Dans le cadre de mes recherches fondées sur les approches critique (Marx, Gramsci, Bourdieu, Crenshaw), décoloniale (Fanon, Mignolo, Quiroz) et non oppressive (Freire, Belleau) en contexte francophone minoritaire, j'interroge la façon dont le savoir institué peut dialoguer avec le savoir situé en contexte d'enseignement et d'apprentissage à l'université.

L'objectif de ma démarche est de favoriser l'implication des étudiant.e.s en développant des outils leur permettant de renforcer leur réflexivité, leur estime de soi et de construire leur posture critique dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage fondé sur des principes d'équité, de diversité, d'inclusion et de décolonialité. À terme, l'objectif est de favoriser le décroisement de l'éducation par le dialogue avec une pensée frontalière issue des marges.

Cette démarche s'inscrit dans une méthodologie transdisciplinaire visant l'implémentation d'une pédagogie intégrative et implicite (Pasquier). En outre, la pratique autoréflexive est envisagée ici comme une forme de métacognition qui permet la distanciation et l'innovation. En ce sens, la construction d'une grille autoréflexive (Naccache et al.) et d'un journal autoethnographique (Bouqentar) ainsi que la scénarisation de processus d'apprentissage (Brecht, Boal) représentatifs des réalités

intersectionnelles de ces étudiant.e.s favorise l'implication et le sentiment d'appartenance à leur milieu éducatif.

Il en ressort que la prise en compte des savoirs expérientiels des étudiant.e.s en contexte pluriel minoritaire apparait comme un enjeu majeur pour leur implication et leur progression dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en milieu universitaire.

Cette revalorisation des savoirs expérientiels est d'autant plus importante qu'elle permet également de mettre en lumière des épistémès non occidentales trop souvent ignorées pour créer des environnements inclusifs, voire partagés.

Mots clés : autoethnographie, réflexivité, épistémès, décolonialité, critique, EDI, savoir situé, diversité étudiante, transdisciplinarité

Références

- Boal, A. (1996). *Théâtre de l'opprimé*. La Découverte.
- Crenshaw, K. W. et Bonis, O. (2005). Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers Du Genre*, 39(2), 51-82. <https://doi.org/10.3917/cdge.039.0051>
- De Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales*, 187, 21-50. <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs : préface (1952) et postface(1965) de Francis Jeanson*. Éditions du Seuil.
- Freire, Paulo (1974). *Pédagogie des opprimés* (écrit en portugais en 1968), suivi de *Conscientisation et révolution*. Editions Maspero.
- Mignolo, W. (2013). Géopolitique de la sensibilité et du savoir. (Dé)colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémologique. *Mouvements*, 73(1), 181-190. <https://doi.org/10.3917/mouv.073.0181>
- Naccache, N, Samson, L, Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie Médicale*, 7(2), 110-27.
- Pasquier, Fl. (2017). La transdisciplinarité, combien de divisions ? *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*. L'Harmattan. <https://hal.science/hal-02146462>
- Quiroz, L. (2019, 21-22 septembre). *Le leurre de l'objectivité scientifique. Lieu d'énonciation et colonialité du savoir* [communication orale]. La production du savoir : formes, légitimations, enjeux et rapport au monde, Nice, France. <https://shs.hal.science/halshs-02422696>

L'enseignement des langues vivantes à la marge des pratiques pédagogiques dans le premier degré : comment construire une formation plurilingue à Mayotte ?

Laura URIBE, laura.uribe@univ-mayotte.fr

Université de Mayotte (UMAY) et ICARE, Université de La Réunion

Miki MORI, miki.mori@univ-mayotte.fr

Université de Mayotte (UMAY) et UMR 5267 Praxiling, Université Paul Valéry Montpellier

Résumé

L'île de Mayotte présente une cartographie linguistique et culturelle variée dans laquelle s'enchevêtrent des langues et des parlers d'origines austronésiennes (malgache), bantoues (shingazidja), sémitiques (arabe), romanes (espagnol) et germaniques (anglais). L'unique langue nationale de la République, le français, coexiste avec les deux Langues Vivantes Régionales (LVR), le shimaore et le kibushi. L'arabe occupe une place centrale dans les lieux de culte. À l'école primaire, trois Langues Vivantes Etrangères (LVE) sont enseignées : l'anglais, l'arabe et l'espagnol. De cette grande richesse linguistique, observable aux quatre coins de l'île, naissent des pratiques langagières plurilingues, tant en milieu privé qu'en contexte scolaire.

Le déroulement du projet INCLYLANG (Mori et Uribe, 2023-2027), dédié à l'analyse des pratiques d'enseignement linguistique dans le premier degré, s'appuie principalement sur un corpus constitué d'entretiens (menés auprès de tous les acteurs éducatifs de l'île) et d'observations de classes (du cycle 1 au cycle 3). Les premiers éléments d'analyse laissent apparaître que les langues vivantes occupent une place périphérique dans les démarches pédagogiques : minorisation des langues maternelles des élèves, relégation des LVR, statut controversé de la langue arabe dans les représentations des enseignants, etc. Ceci semble surprenant voire paradoxal, lorsqu'on sait que les préconisations ministérielles encouragent l'éducation à la diversité linguistique et culturelle, que le shimaore et le kibushi sont reconnues comme langues régionales de France (Loi Molac de 2021) et que le plan académique du Rectorat (2023-2027) rappelle, en filigrane, l'importance de former tous les enseignants de l'île aux spécificités de l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS).

Notre communication s'inscrit dans l'axe 2 des JRE RIICLAS « Des ressources pour enseigner ». Nous exposerons d'abord l'ancrage théorique et méthodologique du projet INCLYLANG puis nous analyserons les raisons multifactorielles qui expliquent cette marginalisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, à Mayotte. Nous présenterons ensuite des dispositifs de formation – en cours d'expérimentation – pour initier les enseignants novices à la didactique du plurilinguisme sur le territoire insulaire mahorais (au sein du parcours MEEF premier degré de l'UMAY et du parcours de formation académique). On se demandera : quelles ressources pédagogiques peut-on créer et quelles démarches de formation peut-on mettre en œuvre

pour aider les enseignants à articuler et faire interagir, de façon raisonnée, les langues connues et apprises par les élèves ?

En ce sens, notre réflexion se situe dans le champ de l'éducation au plurilinguisme (Beacco et Coste, 2017) et s'inscrit dans la continuité des travaux portant sur les défis éducatifs de l'école à Mayotte (Priole, 2021). Il se nourrit également des travaux axés sur le développement des approches plurielles et des repères théoriques portés par le CARAP (2007).

Mots clés : approches plurielles des langues et cultures, ressources pédagogiques, formation initiale et continuée

Références

- Beacco, J-C. et Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Didier.
- CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles) <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>
- Dureysseix, F. (2022). Littératie en français et inclusion des langues des élèves à Mayotte : outils pour la formation des enseignants du premier degré. *Repères*, 65, 59-75.
- Kervran, M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 38, 27-35.
- Leclère, M., Josse, H., Leroy-Collombel, M. et Uribe, L. (sous presse). *Des outils didactiques au cœur de la classe de langues, de l'école maternelle à l'université*. Lambert-Lucas.
- Mori, M. (2021). L'identité, les langues et l'école : une analyse des attitudes linguistiques chez le professeur des écoles stagiaire mahorais. Dans M. Priole (dir.), *L'école à Mayotte. Approches plurielles* (p. 209-258). Sépia.
- Priole, M. (dir.) (2021). *L'école à Mayotte - Approches plurielles*. Sépia.

L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues kanak

Fabrice WACALIE, fabrice.wacalie@unc.nc

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Éducation (LIRE EA 7483), Université de la Nouvelle-Calédonie

Résumé

Les langues kanak sont des « langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie » (Art. 1.3.3 de l'Accord de Nouméa) dans les trois degrés du système éducatif calédonien. Le projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie a consolidé cette place accordée aux savoirs autochtones kanak (Waminya, 2011 et Wadrawane, 2020) dans la perspective de donner un socle identitaire à son école. Ainsi, les langues kanak et les éléments fondamentaux de la culture kanak (EFCK) sont entrés dans les *curricula* scolaires. Lors d'une précédente communication pour le JRE-RIICLAS (Wacalie & Halakilikili, 2022), nous avons fait état des avancements de cet enseignement en décrivant la bascule du « pourquoi ? » au « comment ? » enseigner les langues kanak.

Dans le domaine de la didactique des langues vivantes, c'est le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui régit cet enseignement. Or, les enjeux de circularité européenne sont bien loin des préoccupations calédoniennes. Néanmoins et faute de mieux, nous prôtons une adaptation locale de ce cadre de référence. L'une de ses forces est, selon nous, l'approche actionnelle. En 2022, nous avons initié auprès des enseignants de la Province Nord (île principale de la Nouvelle-Calédonie), une démarche visant à l'exploitation de cette approche pour les langues autochtones kanak. Elle consiste en l'apprentissage des langues par l'action ou *learning by doing*. Elle est différente de l'approche communicative qui est la simulation de situations de communication mais véritablement la création de conditions expérientielles de communication où l'élève utilise la langue au service de la réalisation d'actions ou de tâches. Par ailleurs, le statut d'élève est troqué pour celui d'acteur social dans la mesure où la tâche a une implication directe sur le milieu social de l'enfant (tribu, quartier, village, etc.). L'approche communicative est alors vue comme une étape transitoire et complémentaire de l'approche actionnelle. Loin d'être une innovation, les enseignant.e.s (à grande majorité kanak) ont toujours eu pour point de référence didactique l'enseignement des langues vivantes étrangères anglaise et espagnole. On se retrouve ainsi avec un enseignement des langues « à l'européenne » essentiellement communicatif dénué de sens pour les élèves et qui les mettent en difficulté avec une primauté à l'écrit. L'originalité de la démarche réside dans sa micro-contextualisation par son attelage à des tâches spécifiques aux pratiques traditionnelles kanak (jeux, genre littéraires, recettes de cuisine, etc.). Ainsi, tout en donnant matière à une réflexion plus large sur une forme de pédagogie « à l'océanienne » (Bearune, Razafi et Wacalie, 2023), elle poursuit aussi un objectif de sauvegarde du patrimoine culturel kanak. Après deux ans de mise en œuvre, nous sommes allés rencontrer ces enseignant.e.s de la Province Nord pour recueillir leurs retours d'expérience. Cette province est riche de vingt-trois langues et dialectes mais tous ne sont pas enseignés. Vingt-deux enseignant.e.s de Langues et Culture Kanak sont réparti.e.s dans trente-cinq écoles de la Province Nord et sur quatre aires coutumières. Pour recueillir leurs

ressentis, nous nous sommes entretenus avec 15 enseignant.e.s (entretiens semi-directifs) avec un questionnaire qualitatif (comprenant 15 questions ouvertes). Cette communication est pour nous l'occasion de présenter les résultats de cette enquête et de dresser les contours d'un bilan destiné à améliorer l'enseignement des langues kanak et de proposer une adaptation du CECRL à ces langues.

Mots clés : CECRL, didactique, approche actionnelle, langues kanak, enseignement

Références

- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>
- Razafimandimbimana, E., Wacalie, F. et Bearune, S. (2023). *Pédagogie et océanité*. PIURN.
- Wacalie, F. et Halakilikili, L. (2022). *L'enseignement des langues autochtones en Nouvelle-Calédonie et à Wallis et Futuna*. Conférence, JRE-RIICLAS, France.
- Wadrawane, E. (2020). Des pratiques sociales kanak et océaniques pour de nouvelles dialectiques paradigmatiques « Transpositions didactiques des savoirs autochtones^o ». Dans *Les langues autochtones en Océanie francophone : Espace Oralité à Wallis et Futuna*.
- Wamina, R. (2011). De la conceptualisation implicite du nombre et des figures géométriques dans la culture drehu à leur conceptualisation explicite dans les mathématiques à l'école. Thèse de doctorat. Université de Lyon.

Rendre visible le savoir autochtone à travers divers propos d'experts « en marge » et par la transposition didactique ainsi que l'usage du numérique

Eddie WADRAWANE, wayuone-eddie.wadrawane@unc.nc, eddy.wadrawane@gmail.com

Inspé de l'Université de la Nouvelle-Calédonie

Docteur Sciences Humaines et Sociales mention Sciences de l'Éducation

Qualifié Maître de conférences en sections 15^{ème} et 70^{ème} CNU

TRajectoires d'OCéAnie (TROCA)

Résumé

Par cette proposition nous montrerons d'une part en quoi les EFCK comme savoirs autochtones demeurés longtemps « en marges » de la société constituent aujourd'hui une opportunité à s'intéresser d'une manière holistique aux modes de transmission et d'apprentissage autochtone : « Faire-Voir-Dire ». D'autre part comment des personnes « en marge » des espaces de transmission du savoir formel peuvent néanmoins devenir des « acteurs et experts » de communication de savoirs spécialisés à l'exemple des EFCK ? Entre autres le numérique comme outil peut-il contribuer à transposer didactiquement des savoirs autochtones (Wadrawane, 2022) dont le but est de participer à développer une nouvelle modélisation à partir d'objets numérisés ? Nous tenterons de répondre aux trois questions à partir de cette proposition de recherche ethnographique menée entre 2019 et 2024. Recherche dans laquelle nous proposons des observations directes durant des activités culturelles organisées et des entretiens semi-directifs auprès de personnes de tribus de Cabä en Grande Terre et aux îles Loyauté (Nacaome, Kurine et Tawainedre) de la Nouvelle-Calédonie constitueront notre méthodologie de recueils de données. L'objectif consiste à mettre en valeur à la fois les EFCK (Ferrière, Pulido, Wadrawane, 2023) à travers les propos des acteurs et par le processus de transposition didactique tenant compte du rapport holistique et de l'usage du numérique comme outil d'interface pour mieux saisir cette société dans ces richesses stratégiques malgré les restrictions qui existent encore (Ardoino, 2000).

Références

- Ardoino, J. (2000). Négativité. Les avatars de l'Éducation. PUF.
- Ferrière S., Pulido L. et Wadrawane E. (2023). Perspectives de co-élaboration d'un cadre éthique culturellement sensible pour la recherche en éducation en Nouvelle-Calédonie. *Journal de la Société des Océanistes*, 157, 195-210.
- Wadrawane E. (2022). Transposer quelques savoirs kanaks-océaniens. « Double légitimité » et « coprésence ». *Carrefours de l'éducation*, 54(2), 71-97.

Étude des dynamiques sociales et interactions au sein des collèges martiniquais : perspectives sur les incivilités et les discriminations dans les marges de la France

Pierre-Olivier WEISS, pierre-olivier.weiss@outlook.com

Aix-Marseille Université, France

Centre méditerranéen de sociologie, de science politique et d'histoire ([Mésopolhis](#)), UMR-7064, Aix-Marseille Université (France)

San Diego Miramar College, Californie, États-Unis

Résumé

La question du climat scolaire et des violences dans les écoles est un sujet de débats majeurs au sein de la communauté des chercheurs, des praticiens et des décideurs depuis environ vingt ans. Si des enquêtes nationales sont réalisées périodiquement en collège, elles sont peu contextualisées et, de fait, fournissent peu d'éléments laissant ainsi des territoires et des populations dans l'ombre. Cet article tente de pallier le manque de donner pour mieux comprendre à quels types de victimation sont confrontés les collégiens ultramarins à partir d'une enquête menée aux Antilles. Ces premières données sur cette jeunesse d'outre-mer laissent entrevoir des écarts, parfois importants, vis-à-vis des chiffres annoncés dans les enquêtes nationales. Ainsi, cette enquête de victimation en collège propose un diagnostic nécessaire à la compréhension de ces territoires et se pose comme un préalable pour repenser le climat scolaire, les discriminations et les violences en en contexte post-colonial.

Mots clés : enquête de victimation, discrimination, enseignement secondaire, jeunesse, marge, Martinique, outre-mer français, post-colonialité

Contexte et cadre théorique

Depuis désormais une vingtaine d'années la question du climat scolaire est devenue un sujet de débats majeurs au sein de la communauté des chercheurs (Brookover et al., 1978 ; Debarbieux, 1996 ; Blaya, 2006) et parmi les décideurs chargés des politiques éducatives. Depuis 2007, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) réalise une enquête mensuelle qui interroge les chefs d'établissement et les inspecteurs académiques au sujet des faits graves survenus dans les établissements. Bien que ses résultats ne reflètent que les épisodes constatés ou portés à la connaissance des équipes pédagogiques, la systématisation des données réalisée par Tamara Hubert (2015) – a permis d'identifier le collège comme le niveau d'enseignement le plus exposé à la violence scolaire. Bien que d'autres enquêtes similaires en contexte (Weiss, 2021) aient depuis été réalisées sur le territoire de la France hexagonale, peu d'études se sont concentrées sur la situation de l'outre-mer. Quels types et volumes de victimations peut-on recenser dans le contexte ultramarin de la France ? Quelle est la perception des élèves de collège ? Se sentent-ils en sécurité ? Dans ce contexte, la situation des Antilles françaises est particulièrement significative, au vu des hauts niveaux de violence et décrochage scolaire, comme l'ont montré les

travaux de Élisabeth Brown et Nadine Lefaucheur (2013) ainsi que ceux de Michel Tondellier (2014).

Méthodologie et terrain

Cette communication présente les résultats d'une enquête de victimation réalisée aux Antilles (Martinique) avec l'objectif de connaître le vécu et les perceptions des collégiens en rapport à l'expérience des traitements inégalitaires et des violences diverses en milieu scolaire. Un questionnaire, adapté de celui élaboré par Éric Debarbieux et Laetitia Evrard (2011), a été diffusé en juin 2021 aux collégiens et collégiennes de Martinique inscrits dans le public. 368 élèves ont répondu, soit 2,4 % des collégiens de l'île (Académie de Martinique, 2021).

Le questionnaire était composé de 80 questions organisées en quatre sections :

- informations sociodémographiques (sexe, classe) ;
- expérience scolaire (apprentissage, attitude en classe, rapport aux études, notation, redoublement, futur métier) ;
- perception du climat scolaire (qualité du bâti, relation avec les pairs et le personnel éducatif, ambiance générale, sentiment de sécurité) ;
- expérience victimaire (victimes et témoins) afin d'identifier l'exposition aux violences morales (comme la discrimination – sexiste, raciste ou de genre –, harcèlement, cyberviolence), les atteintes aux biens (vol ou dégradation) et aux violences physiques (agressions physiques, racket) ;
- les éventuelles suites données (signalements, confidences).

Résultats

Nous établirons que les victimes font face à un environnement qui leur apparaît comme beaucoup moins accueillant, des relations entre pairs ou avec les adultes qui en pâtissent et entraîne toute une série de contraintes supplémentaires qui s'entremêlent : stress, redoublement, punitions, absences injustifiées, notamment. Nous tenterons ensuite des comparaisons avec les enquêtes en France (niveau national) afin de comprendre à quoi sont dus ces décalages à partir d'une série de facteurs sociodémographiques.

Si les résultats confirment une tendance nationale (la dégradation du climat scolaire et la présence de violence au collège), ils montrent aussi comment certaines dynamiques peuvent s'amplifier dans les contextes postcoloniaux, par effet des obstacles structurels (engendrés par le manque de ressources matérielles et humaines) et idéologiques (générés par les logiques ethnocentriques qui guident l'action de l'éducation nationale et qui sont basées sur les besoins de l'économie nationale et sur des critères occidentaux de transmission des savoirs) qui séparent, encore aujourd'hui, ladite « métropole » de ses outre-mers.

Références

- Académie de Martinique (2021). *L'académie en chiffres 2021-2022*. Rectorat de la Martinique.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Armand Colin.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. et Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American educational research journal*, 15(2), 301-318.
- Brown, E. et Lefaucheur, N. (2013). Childhood Difficulties, Premature Entry into Adulthood, and Victimization: The Example of Martinique, *Revue française des affaires sociales*, 1(2), 54-75.
- Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*. ESF.
- Debarbieux, É. et Evrard, L. (2011). Pour une meilleure connaissance de la violence en milieu scolaire. L'enquête de victimation en milieu scolaire, *Cahiers de la sécurité*, 16, 22-28.
- Hubert, T. (2015). Le climat scolaire perçu par les collégiens. *Éducation et formations*, 88/89, 80-101.
- Tondellier, M. (2014). Les familles à l'épreuve des ruptures scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(3), 1-16.
- Weiss, P.-O. (2021). Les étudiants sont-ils en sécurité ? Les enquêtes de victimation comme outil de la connaissance du monde étudiant. *Champ pénal/ Penal field*, 22.

Influence des représentations des enseignants en éducation prioritaire sur le sentiment d'incompétence des apprenants et sur les pratiques pédagogiques : des mesures psychométriques à l'action institutionnelle

Nafissa ZAARAOUI, nafissa.zaaraoui@ac-orleans-tours.fr

Laboratoire EES (Education, Ethique, Santé), Université de Tours

Cindy CHATEIGNIER, Cindy.chateignier@univ-orleans.fr

Équipe de recherche ERCAE (Equipe de Recherche Contextes, Acteurs de l'Éducation),
Université d'Orléans

Résumé

Dans le domaine scolaire, la perception et les jugements a priori des enseignants, influencés par leurs représentations peuvent avoir une influence sur la capacité des élèves à construire une image valorisante de leur identité sociale, et plus largement à développer un sentiment de compétence personnelle (Rosenthal et Jacobson, 1968). La recherche en psychologie sociale montre ainsi de possibles conséquences délétères d'une intériorisation des stéréotypes chez les élèves scolarisés dans les quartiers populaires et/ou défavorisés (Steele et Aronson, 2002).

Lors de notre présentation, nous proposons tout d'abord de questionner l'existence d'un sentiment d'incompétence chez les élèves scolarisés en réseau d'éducation prioritaire par la mise à l'épreuve d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle en contexte prioritaire blésois et inspirés des travaux de Blanchard, Lieury, Le Cam et Rocher (2013).

Dans le second volet de la présentation, nous évoquerons les résultats d'une étude révélant le noyau central (Moscovici, 2003 ; Abric, 2005) de la représentation de l'objet social « élève scolarisé en réseau d'éducation prioritaire » chez les enseignants en poste en éducation prioritaire. Cette étude a successivement utilisé deux outils de mesure psychométrique : l'évocation libre hiérarchisée dans une visée exploratoire et l'induction par scénario ambigu dans une démarche confirmatoire (Moliner et Lo Monaco, 2017). Ces deux mesures complémentaires menées auprès d'une centaine d'enseignants ont permis, notamment à partir d'une analyse prototypique, la mise en évidence d'éléments centraux du contenu représentationnel s'articulant autour des items « vivant dans une forme de misère sociale », « ayant des difficultés d'apprentissage et langagières » d'une part, et d'autre part la révélation d'éléments périphériques axés sur « les caractéristiques morales » des élèves.

Le propos conclusif interrogera in fine les conditions et les modalités d'interventions, auprès d'équipes enseignantes, qui permettent d'accompagner l'évolution de représentations qui peuvent impacter le sentiment de compétence ou l'illusion d'incompétence des élèves. À distance d'interventions qui prennent la forme classique de formations, et revêtent une forte dimension prescriptive, nous proposerons de voir

comment la mobilisation des apports de la psychologie sociale peut contribuer à révéler ce qui constitue l'imaginaire collectif (Giust-Desprairies, 2009) de ces équipes pédagogiques et d'appréhender les processus de transformation en jeu. En révélant les enchevêtrements réciproques entre distorsion de la pensée logique imprégnée par des biais perceptifs chez les enseignants de l'éducation prioritaire et sentiment d'incompétence chez leurs apprenants, nous proposerons de dégager des pistes possibles dans la formation professionnelle des enseignants.

Mots clés : représentations, sentiment d'auto-efficacité, stéréotypes, éducation prioritaire, formation professionnelle, imaginaire collectif, éducation prioritaire

Références

- Abric, J.-C. (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Érès.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M. et Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6^e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 523, 23-35.
- Giust-Desprairies, F. (2009). *L'imaginaire collectif*. Érès.
- Moliner, P. et Lo Monaco, G. (2007) *Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales : fondements conceptuels et aspects pratiques*. Presses universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (2003). 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 79-103). Presses Universitaires de France.
- Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion à l'école*. Casterman.
- Steele, C. M., Spencer, S. J. et Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. Dans M. P. Zanna (dir.), *Advances Experimental Social Psychology* (vol. 34, p. 379-440). Academic Press.