

SOMMAIRE

LUNDI 26 JUIN 20235

SALLE 1 ANIMATION - THÈME 5

RESPONSABLES DE SESSION : J-P Bourgade & S. Modeste

Simon Modeste	5
Introduction d'éléments d'informatique dans l'enseignement des mathématiques, défis et opportunités :	
Jean-Pierre Bourgade	5
Quelques remarques sur la dynamique institutionnelle en didactique	
Gaétan Planchon	6
Relations entre connaissances universitaires et connaissances enseignées dans le secondaire en mathématiques :	

SALLE 1 ANIMATION - THÈME H

RESPONSABLES DE SESSION : S. Wagnon & N. Boukhobza

Noria Boukhobza	6
Pratiques différenciées de l'espace, quel impact sur les trajectoires scolaires des jeunes filles?	
Sylvain Wagnon	6
L'intégration des pratiques alternatives dans le système éducatif public	
Jean Deilhaes	6
Un cas emblématique pour questionner la circulation des images dans différents médias en master 2 MEEF :	

SALLE 2 LAPOINTE - THÈME G

RESPONSABLES DE SESSION : N. Maumon & L. Aldière

Emmanuelle Laboueyras	7
Retour d'expériences sur le projet « Webdocumentaires : JO 2024 »	
Nathalie Maumon & Didier Bédé	8
Les outils de la réalité virtuelle comme réponse aux spécificités des Gen-Zers :	
Lucie Alidière	8
Projets et recherches sur la formation numérique en prison	

SALLE 2 LAPOINTE - THÈME C ET D

RESPONSABLES DE SESSION : F. Maizières & L. Soulier

Frédéric Maizières, Odile Tripier-Mondancin & Alexis Vachon	9
La créativité musicale au collège : leviers et obstacles du côté de l'enseignant"	
Lucile Soulier	10
Usage et signification des médiations culturelles pour penser et dire l'émotion :	
Sébastien Miravete & André Tricot	10
Existe-t-il des élèves et des apprenants créatifs dans n'importe quel domaine ?	

SALLE 3 MULTIMEDIA - THÈME A

RESPONSABLES DE SESSION : & C. Garcia-Debanc

Claudine Garcia-Debanc	11
Développer la prise en compte de la cohésion textuelle par des enseignants de cycle-3 avec le corpus RESOLCO :	
Charlotte Rep	12
Interroger les pratiques d'écriture numérique extrascolaires entre correspondants franco-allemands :	
Isabelle Jouannigot	13
Nous, on parle le voyageur : la présence des pratiques langagières des élèves voyageurs dans la classe	

SALLE 3 MULTIMEDIA - THÈME E

RESPONSABLES DE SESSION : E. Brossais & D. Lamboni

Emmanuelle Brossais & Florence Savournin, Émilie Chevallier-Rodrigues, Valérie Capdevielle et Amélie Courtinat-Camps	14
Transitions entre lycée professionnel (LP) et milieu du travail : qu'en disent des lycéens en...	
Dadane Lamboni	14
Apprendre à enseigner sur le tas sans formation professionnelle ni pédagogique :	
Rémi Bonasio, Bruno Fondeville et Gwenaël Lefeuvre	15
Associer des élèves à la régulation des désordres en classe: un format pédagogique ?	

MARDI 27 JUIN 2023

SALLE 1 ANIMATION - THÈME E

RESPONSABLES DE SESSION : & Perez-Roux

Thérèse Perez-Roux	16
L'entrée dans le métier des enseignants en seconde carrière : continuités, ressources, tensions ?	
Sandy Colas & Sébastien Chaliès	17
L'effet de la parole des élèves sur le développement professionnel des enseignants	
Delphine Rivier	18
Éléments d'analyse dans un contexte d'universitarisation en institut de formation en soins infirmiers :	

SALLE 1 ANIMATION - SYMPOSIUM : ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

RESPONSABLES DE SESSION : F. Legoff & S. Bazile

Gennaï Aldo & Richard-Principalli, Patricia	19
Savoirs littéraires enseignés et discours instructeur des enseignants au cycle 3	
Sandrine Bazile	19
Présentation du projet TracéO	
Marie-Laurence Cwiczynski	20
L'écriture carnetière dans le cadre des enseignements artistiques de spécialité au lycée général et technologique	
François LeGoff	20
Les 24e Rencontres en didactique de la littérature en perspective : les territoires de la fiction de l'école à l'université	
Marion Sauvaire	20
Lire ensemble : récit d'une innovation sociale pour la transmission littéraire	
Véronique Larrive & Bénédicte Duvin-Parmentier	20
Lire la fiction : journal de personnage et traces d'émotions lectorales	

SALLE 2 LAPOINTE - THÈME A

RESPONSABLES DE SESSION : J. Souchet & P. Dupont

Pascal Dupont & Dorothée Sales-Hitier	22
De la classe à l'évaluation institutionnelle : le cas de l'enseignement de l'oral	
Jordan Souchet	22
Relier corps et langage, éléments de réflexion pour une approche poétique du rythme en didactique des langues	
Dorothée Sales-Hitier & AI	23
État des lieux des pratiques ordinaires de l'enseignement de l'oral au sein d'un LéA interdegré	

SALLE 2 LAPOINTE - THÈME H

RESPONSABLES DE SESSION : R. Chalmeau & H. Kim

Raphaël Chalmeau, Marie-Pierre Julien, Jean-Yves Léna, David Bédouret et Christine Vergnolle Mainar	24
Rétrospective sur 10 ans de recherche dans un observatoire Hommes-Milieus :	
Hyeongyeong Kim	24
Analyse motivationnelle du comportement alimentaire en vue d'une éducation à l'alimentation :	

SALLE 2 LAPOINTE - THÈME C

RESPONSABLES DE SESSION : A. Boyer & M-H Lecureux

Claire Colard-Thomas	25
La mémoire disciplinaire du français au collège	
Marie Hélène Lecureux & Clément Durringer	25
Former au questionnement du monde, un exemple de formation en master MEEF	
Antonin Boyer	25
Usage et utilités perçues par les formateurs d'un cahier de sciences utilisé dans la formation des enseignants du premier degré	

SALLE 3 MULTIMEDIA - THÈME B

RESPONSABLES DE SESSION : V. Méliani & J-F Camps

Jean-François Camps & Serge Ebersold	26
Un cadre conceptuel d'analyse des stratégies d'appropriation du dispositif à l'étude d'impact pour une réussite universitaire	
Valérie Méliani, Inès Di Chiappari, Marie-Caroline Heid & Stéphanie Marty	27
Co-construction d'un dispositif pédagogique de médiation culturelle	
Marie André, Fabien Grimal, Céline Humeau, Konstanze Lueken, Nathalie Maumon & Elisabeth Panchaud	28
La Valorisation de la voie professionnelle et technique (VVPT) sous le prisme de l'image de marque : agenda de recherche	

SALLE 3 MULTIMEDIA - THÈME C

RESPONSABLES DE SESSION : V. Paolacci & V. Larrive

Florence Mauroux & Florence Bara	29
Écriture manuscrite ou à l'aide de lettres mobiles : effets sur le développement des compétences orthographiques	
Bénédicte Parmentier & Al.....	29
Expression du sensible dans l'écriture et la réécriture de textes littéraires en cycle 3	
Véronique Paolacci & Al	30
Enseigner à ponctuer avec un serious game. Une expérimentation en cycle-3	

SALLE 3 MULTIMEDIA - THÈME H ET C

RESPONSABLES DE SESSION : C. Huet & F. Martin

Franck Martin	31
Violences en contextes, vécu victimaire selon les espaces	
Capucine Huet.....	31
Accessibilité numérique et environnements capacitants	
Elsa Filâtre & Raphaël Chalmeau.....	31
Apprendre à mobiliser la classe dehors en géographe et en naturaliste :	

MERCREDI 28 JUIN 2023

SALLE 1 ANIMATION - THÈME A

RESPONSABLES DE SESSION : D. Lougteb & A. Chesnais

Aurélié Chesnais & Al	32
Mathématiques, Langage et Inégalités Scolaires	
Asma Yargui.....	32
Enjeux de la formation interculturelle des enseignants de français langue étrangère en Algérie	
Doha Lougteb & Amina Hassan-Mohamed	33
Le questionnement : une approche didactique en vue de la (re)contextualisation des savoirs	

SALLE 2 LAPOINTE - THÈME F

RESPONSABLES DE SESSION : Y. Morales & B. Fondeville

Bruno Fondeville, Rémi Bonasio & Gwenaël Lefeuvre	34
Comprendre l'expérience éducative avec la psychologie historique. L'exemple des conseils d'élèves	
Yves Morales	34
Éducation physique scolaire, santé, bien-être et lutte contre la sédentarité :	
Véronique Castagnet-Lars	35
Reconstituer les bibliothèques de travail des enseignants et des élèves des collèges jésuites d'Ancien Régime	

SALLE 3 MULTIMEDIA - THÈME G

RESPONSABLES DE SESSION : Chrysta Pélissier

Chrysta Pélissier, Audrey De Céglié & Jean Moutouh	35
Appréhender les conduites de co-construction des activités en contexte pluridisciplinaire d'acteurs « encordés » :	
Yolande Bilouka.....	36
État des lieux comparatif de la situation de l'utilisation du numérique au secondaire en France et au Gabon	
Audrey De Céglié, Chrysta Pélissier & Chrysta Pélissier	37
Mise en place d'un jeu ludopédagogique pour la co-construction de représentations en contexte d'acteurs « encordés »	

Contacts des intervenantes et intervenants aux JIO2023	39
--	----

Salle 1 ANIMATION - Thème C

RESPONSABLES DE SESSION : J-P Bourgade & S. Modeste

Simon Modeste

Introduction d'éléments d'informatique dans l'enseignement des mathématiques, défis et opportunités : le cas d'une pratique ordinaire en classe troisième

Simon Modeste Enseignant-Chercheur, Université de Montpellier, simon.modeste@umontpellier.fr

Cette communication est une adaptation d'une présentation donnée dans le cadre d'une table ronde lors du Symposium « Coding, Computational Modeling, and Equity in Mathematics Education » à Brock University (Ontario, Canada) qui a eu lieu les 27-29 avril 2023. Je présenterai quelques éléments de contexte sur l'introduction de la programmation en classe de mathématiques, en France et à l'étranger. Puis, sur la base d'un montage vidéo d'extrait d'une situation « ordinaire » dans une classe de troisième, j'identifierai un certain nombre d'enjeux qui se posent quant à cette introduction, ainsi que les questions que cela pose pour l'enseignement, la formation, et la recherche.

Jean-Pierre Bourgade

Quelques remarques sur la dynamique institutionnelle en didactique

La théorie anthropologique du didactique (TAD, Chevallard, 2007) se construit à partir de notions de base qui sont celles d'objet, de personne, de position et d'institution. On y étudie d'une façon très générique la question des conditions et contraintes sous lesquelles certains gestes peuvent conduire les personnes ou les positions à modifier leur rapport à certains objets. Pour autant que les personnes qui les occupent "apprennent", les positions elles aussi peuvent apprendre et c'est en réalité l'institution elle-même qui évolue, si peu que ce soit, lorsque les personnes et les positions évoluent. Inversement, la dynamique institutionnelle a aussi des effets sur les positions et les personnes qui les occupent.

Dans cette communication, on s'attachera à présenter un projet de recherche dont l'objectif est de singulariser certaines conditions qui pèsent sur la dynamique institutionnelle. Nous partirons de l'idée que les personnes viennent occuper une même position à partir de trajectoires didactiques variées que l'on peut caractériser par la description du curriculum personnellement vécu par ces personnes. Une même position peut donc abriter des rapports personnels aux objets très variés d'une personne à l'autre. Les tensions internes à la position sont à la source de l'évolution du rapport de la position elle-même à ces objets. C'est notamment le cas dans les institutions didactiques et nous présenterons une réflexion sur l'hétérogénéité didactique par laquelle nous souhaitons mettre en évidence le fait que la diversité des rapports des élèves aux techniques d'étude a un effet sur la dynamique de la classe, effet qui peut être subi ou agi par le professeur.

Plus généralement, on peut considérer que les positions dans l'institution occupées le sont d'une façon qui est tributaire pour une large part de la façon dont on y est parvenu. On peut à la limite distinguer par-là autant de sous-positions que de trajectoires didactiques. Corrélativement, les rapports différents induits par ces trajectoires entraînent des prises de position didactiques différentes (des façons d'étudier différentes). Parce que les trajectoires gouvernent les sous-positions effectivement occupées, et celles-ci la forme d'investissement dans la position qui les englobe, et donc les réalisations didactiques des personnes, on peut supposer qu'une connaissance fine de la trajectoire didactique des personnes permet de mieux comprendre l'espace des gestes didactiques - dans une classe par exemple.

On présentera quelques résultats issus d'une enquête par entretiens avec des professeurs qui permet de mettre au jour des indicateurs du curriculum personnellement vécu, ainsi que des prises de position didactiques dont on peut interroger la corrélation avec les indicateurs précédents : quels aspects du passé d'une personne connaissent une conversion "didactique" et agissent comme des régulateurs de l'action didactique présente ?

Gaétan Planchon

Relations entre connaissances universitaires et connaissances enseignées dans le secondaire en mathématiques : une proposition de modélisation pour le cas de l'intégrale.

Dans les cursus à l'université des futurs enseignants de mathématiques, deux ruptures sont reconnues : la première à l'entrée de l'université en quittant le lycée, et la seconde à la sortie de l'université quand il s'agit de retourner dans le secondaire. Cette seconde discontinuité est identifiée comme la seconde discontinuité de Klein et concerne la rupture entre les mathématiques à enseigner au secondaire et les mathématiques apprises à l'université.

Dans cette communication, je présenterai à partir de l'étude d'un objet de savoir (l'intégrale) quelques outils théoriques issus de la théorie anthropologique du didactique qui peuvent permettre de concevoir des situations de nature à atténuer la discontinuité de Klein en mettant en lumière des liens entre des savoirs universitaires et des savoirs enseignés au secondaire.

Salle 1 ANIMATION - Thème H

RESPONSABLES DE SESSION : S. Wagnon & N. Boukhobza

Noria Boukhobza

Pratiques différenciées de l'espace, quel impact sur les trajectoires scolaires des jeunes filles?

Il s'agira dans le de cette communication de nous interroger sur les enjeux qui s'opèrent autour des représentations sociales comme les mixités de genre, les différentes inégalités sociales et territorial sur les filles issues des quartiers dits sensibles.

Notons que mes travaux antérieurs faisaient ressortir que l'invisibilité des filles et la sur-visibilité des garçons dans les quartiers d'habitat sociaux trouvaient leur origine dans le discours public et les recherches en science sociale. Qu'en est-il aujourd'hui des pratiques et usages des espaces publics et de la mise en œuvre ou pas de mixité dans les quartiers d'habitat sociaux ?

Nous montrerons que les pratiques différenciées, même s'il existe des espaces de cohabitation filles-garçons, se retrouvent dans l'occupation non-mixte de l'espace, du territoire. Or, un des acquis essentiels de la recherche sur le genre et les rapports sociaux de sexe est d'avoir montré, non seulement la construction sociale des différences sexuelles, mais aussi la transversalité des questions relevant des espaces privés et publics. La sphère privée a été définie comme représentant la « sphère des besoins » ou encore tout ce qui concerne l'entretien et la production/reproduction de la vie, c'est-à-dire la famille, la sexualité, les enfants, le travail domestique, etc.... Quant à la sphère publique, elle fait référence, soit à la distinction entre l'Etat et la société civile, soit à la distinction entre vie domestique et vie non-domestique. Maintenir cette séparation entre les deux sphères contribue à alimenter la perception « de la différence naturelle » entre les sexes, différence qui vient légitimer le partage des rôles sociaux et la répartition sexuée des espaces.

Sylvain Wagnon

L'intégration des pratiques alternatives dans le système éducatif public

Hors serveur

Jean Deilhaes

Un cas emblématique pour questionner la circulation des images dans différents médias en master 2 MEEF : une expérience de formation à l'EMI autour de «Huis clos» d'Antoine d'Agata

« Le sens c'est l'usage », Wittgenstein. Dans les instructions officielles qui se sont succédées, jusqu'ici du moins, « l'éducation à l'EMI » a toujours été plus ou moins pensée selon une double perspective, d'abord critique, quant à la place et au rôle des médias dans le fonctionnement des démocraties, et ensuite utilitaire, pour ce qui est de l'usage

des médias dits d'informations, dans le sens où ceux-ci donnent accès à de l'information et à des contenus d'enseignement. À ce titre, l'inscription toute récente de l'éducation aux médias et à l'information dans le champ de l'éducation artistique et culturelle et le « réussir le 100% EAC à l'École » mérite-t-elle d'être relevée comme le signe d'un changement de cap notable. Cela doit-il nous surprendre ou bien existe-t-il des raisons légitimes de croire, au contraire, que les finalités de l'une et de l'autre de ces « éducation à ... » gagnent à être véritablement articulées ? Souvent corrélée à une actualité dramatique qui nous conduit à travailler certaines questions « à chaud », l'éducation à l'EMI ne revêt bien souvent son caractère impérieux ou urgent que dans les moments de crise qui secouent nos démocraties modernes. Il va sans dire que la prise de distance avec le traitement médiatique et l'apprentissage de la pensée critique sont loin d'être facilités par la nature émotionnelle des réceptions individuelles et collectives. Si nous gageons qu'il est aussi possible que souhaitable d'aborder cette « éducation à... » en dehors de l'actualité immédiate, reste à savoir comment et pour quels enjeux de formation. Pour apporter un semblant de réponse à ces questions, nous prendrons appui sur une étude de cas de formation initiale en master MEEF et en master 2 EMI au cours de laquelle les dimensions discursives, médiatiques, esthétiques et éthiques du photoreportage ont été travaillées, didactiquement, selon le principe d'une interaction entre réception spectatorielle (et lectorale) et production par les étudiant.es d'un « discours » médiatique. L'expérience relatée et interrogée ici porte sur la confrontation entre discours d'auteur et usages médiatiques de photographies de reportage. Il s'agira d'explicitier en quoi la démarche et la problématique proposées ici sont redevables à la notion « d'espace discursif » de la photographie telle qu'elle a été théorisée par Rosalind Krauss. Comment le discours de l'auteur se trouve-t-il repositionné dans les pratiques journalistiques ? Existe-t-il un écart, en termes de discours, entre ce que « dit » l'auteur des photographies et ce qu'elles signifient dans le cadre d'une publication de presse ? En clair, en quoi l'usage médiatique modifie-t-il la réception des images ? L'examen de quelques exemples de productions réalisées par les étudiants nous permettra de mettre en lumière la place d'une approche esthétique et culturelle des images, et en particulier de la photographie, dans cette « éducation aux médias ».

Salle 2 LAPOINTE - Thème G

RESPONSABLES DE SESSION : N. Maumon & L. Aldière

Emmanuelle Laboueyras

Retour d'expériences sur le projet « Webdocumentaires : JO 2024 ».

PRAG Lettres Modernes, Laboratoire LHUMAIN, ITIC, Montpellier, Doctorante Université de Cergy

Dans le cadre de cette communication inscrite dans l'axe « Numérique et Formation », nous nous proposons de présenter un projet réalisé en L3, à l'Université Paul Valéry de Montpellier entre septembre 2022 et mai 2023. Pour les étudiants en troisième année de Licence en Sciences du Langage, la perspective était de réaliser un webdocumentaire sur la thématique choisie pour cette année universitaire : les JO 2024. Les étudiants ont ainsi mobilisé à la fois des techniques d'écriture et de scénarisation et réfléchi à la façon de produire de nouveaux discours numériques. Objectifs : Dans le cadre de cette présentation nous présentons les réalisations produites par les étudiants de L3. L'enjeu des productions était de permettre une expérience immersive de la part des utilisateurs ou usagers des webdocumentaires. Les étudiants devaient ainsi s'interroger sur les dispositifs scénaristiques susceptibles d'engager les utilisateurs et de leur faire vivre des expériences à la fois ludiques et pédagogiques. La réalisation de webdocumentaires s'inscrit dans une double dynamique : une réflexion articulée autour des discours numériques et une démarche pratique axée sur la scénarisation et la technique favorisant l'immersion de l'utilisateur. Méthode : Dans un premier temps, nous contextualisons la réalisation des webdocumentaires en exposant les critères de réalisation et le déroulé des séances supports, avant d'en détailler les protocoles dans un deuxième temps. Dans un dernier temps, nous présentons quelques productions dans afin d'illustrer ces réalisations. Résultats : Nous présentons enfin une analyse des résultats en indiquant les points positifs et les points d'amélioration relatifs à la production de ces webdocumentaires réalisés par les étudiants et proposons de travailler en collaboration avec les INSPE à compter de janvier 2024.

Nathalie Maumon & Didier Bédé

Les outils de la réalité virtuelle comme réponse aux spécificités des Gen-Zers : une application par la pédagogie expérientielle

Bédé, Didier, Maître de Conférences, Toulouse III – Université Paul Sabatier, LGTO (URU 7416) didier.bede@univ-tlse3.fr

Maumon, Nathalie, Maîtresse de Conférences en Sciences de Gestion et du Management, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, Université Toulouse II Jean Jaurès, Laboratoire de Gestion et des Transitions Organisationnelles (LGTO, ex LGCO URU 7416). nathalie.maumon-de-longevialle@univ-tlse2.fr

Depuis quelques années, le métavers apparaît comme un nouvel eldorado notamment dans le domaine de l'enseignement, phénomène qui s'est retrouvé amplifié par la mise en place de la continuité pédagogique lors de la crise de la COVID19. Bien qu'un « retour à la normale » des pratiques pédagogiques est généralement constaté, ces outils ont induit une évolution de ces pratiques qui a tendance à perdurer (Dwivedi et al., 2022). En septembre 2020, NEOMA BUSINESS School a lancé son premier campus 100% virtuel, soit un monde virtuel persistant servant pour des séminaires, réunions et espaces collaboratifs pour tous les usagers. Également, des applications de la réalité virtuelle au niveau pédagogique ont été initiées, avec plus ou moins de réussite, comme le projet APLIM. Tous ces éléments questionnent l'usage des outils en lien avec la réalité virtuelle et leur conceptualisation à un niveau pédagogique et didactique. La nécessité d'une réflexion d'ensemble sur ce phénomène puis, plus spécifiquement, sur l'impact de l'utilisation de la réalité virtuelle à destination d'une nouvelle génération d'apprenants avec des besoins spécifiques attire notre attention : les Gen-Zers, individus nés entre 1996 et 2012 (Schwieger et Ladwig, 2018). Gentina et Delécluse (2018) et Lewi (2018) mettent en avant les spécificités de cette génération qui induisent une adaptation des activités pédagogiques issues de la pédagogie active. Dans le cadre de cette communication, nous interrogeons les effets d'une pédagogie expérientielle (Kolb, 1984) intégrant des outils numériques de la réalité virtuelle auprès des Gen-Zers. Pour ce faire, nous définirons les Gen-Zers et leurs spécificités en termes de besoin pédagogiques. Puis, notre recherche abordera sur la pédagogie expérientielle et l'usage d'outils du numérique issue de la réalité virtuelle. Par la suite, nous exposerons notre méthodologie au travers d'une étude de cas réalisée dans le cadre de la SAÉ3.GEMA.02 d'un IUT de la région Occitanie. Nos principaux résultats seront finalement présentés. Ils mettront en lumière la conciliation entre les apports de la pédagogie expérientielle et les besoins des Gen-Zers en se focalisant sur l'autonomie, la sérendipité par le vécu expérientiel immersif et interactif. Nous concluons par le programme de recherche envisagée suite à notre collecte de données.

Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Baabdullah, A. M., Ribeiro-Navarrete, S., Giannakis, M., Al-Debei, M. M., Dennehy, D., Metri, B., Buhalis, D., Cheung, C. M. K., Conboy, K., Doyle, R., Dubey, R., Dutot, V., Felix, R., Goyal, D. P., Gustafsson, A., Hinsch, C., Jebabli, I., ... Wamba, S. F. (2022). Metaverse beyond the hype : Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 66, 102542. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2022.102542>

Gentina, É., & Delécluse, M.-È. (2018). Chapitre 2. D'une autorité « imposée » à une autorité « choisie ». In *Génération Z* (p. 39-65). Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/generation-z--9782100764259-p-39.htm>

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Lewi, G. (2018). Chapitre 5. Deuxième exigence : La sérendipité ou « progresser cool ». In *Génération Z* (p. 79-91). Vuibert; Cairn.info. <https://www.cairn.info/generation-z--9782311406023-p-79.htm>

Schwieger D. et Ladwig C. (2018) Reaching and retaining the next generation: Adapting to the expectations of Gen Z in the classroom, *Information Systems Education Journal* 16(3): 45-54.

Lucie Alidière

Projets et recherches sur la formation numérique en prison

Depuis 2008, des travaux pédagogiques et scientifiques sont menés à l'université Paul-Valéry sur le thème de la formation numérique en prison. Le caractère contraint voire empêché d'un tel contexte d'apprentissage posent plusieurs questions au sujet de l'accessibilité des dispositifs d'enseignement à distance, la pertinence des ressources numériques connectées et la circulation de la parole. Plusieurs enseignants-chercheurs et personnels administratifs ont alors travaillé à l'élaboration de réponses et propositions sous diverses formes et pour divers publics que nous

proposons d'exposer dans le cadre de cette communication selon trois entrées : des recherches en sciences du langage sur les interactions pédagogiques en prison, des dispositifs institutionnels et de communication incitant à d'autres pratiques, des projets techno-pédagogiques.

Les recherches en sciences du langage ont porté sur l'analyse formelle du langage dans des activités humaines telles que l'enseignement en prison. Elles ont mis en exergue des modes d'interprétation de l'environnement carcéral, entre connaissance institutionnelle et expertise. Également, des formats interactionnels montrant comment enseignants et élèves ont une compréhension mutuelle de la situation et comment codes et routines s'intègrent à l'organisation des cours en prison. Des dispositifs institutionnels et de communication ont travaillé de concert avec ces recherches afin de faciliter l'accès aux études en prison : l'université Paul-Valéry ainsi que la FIED ont élaboré des guides de procédures administratifs et d'accès aux ressources numériques. Plus récemment, ce sont des récits de formation produits par des enseignants, des personnes détenues notamment qui ont donné lieu à un webdocumentaire afin d'informer sur les conditions d'accès aux formations en prison, sur le travail des enseignants et la reprise d'un parcours scolaire ou universitaire. Des projets européens ont été menés dans le but d'échanger sur les pratiques de formation et d'apprentissage en prison, d'expérimenter des formations numériques prenant en compte les contraintes de la prison et parmi elles, l'absence de connexion Internet. Ces projets participent à la description d'un environnement où les modalités et pratiques d'apprentissage, d'enseignement doivent très souvent être adaptées. Mais aussi comment cela peut in fine conduire à de nouvelles manières d'appréhender la relation pédagogique.

Notre expérience en qualité de chercheuse sur cette thématique et d'enseignante à l'université ainsi que les nombreux échanges avec des personnes impliquées ont éclairé sur la manière de créer des ressources numériques, la manière de penser leurs réceptions, l'activité même de « faire des études » ou « faire une formation ».

Salle 2 LAPOINTE - Thème C et D

RESPONSABLES DE SESSION : F. Maizières & L. Soulier

Frédéric Maizières, Odile Tripier-Mondancin & Alexis Vachon

La créativité musicale au collège : leviers et obstacles du côté de l'enseignant"

La communication vise à présenter les premiers éléments d'analyse d'un corpus de vidéo sur les pratiques créatives en éducation musicale au collège au sein d'une recherche collaborative, initiée par l'inspection générale et l'IA-IPR de Lyon, qui engage deux enseignants chercheurs, un chargé de mission de l'IFÉ et 11 enseignants d'éducation musicale de plusieurs départements français. La commande au départ visait à faire un état des lieux des pratiques créatives en éducation musicale et à chercher des points d'appui pour que ces pratiques soient dynamisées. L'équipe de recherche s'est vue remettre 38 vidéos de pratiques filmées par les enseignants eux-mêmes. Les premiers échanges ainsi qu'une première lecture du corpus nous amènent à problématiser la question des leviers et des obstacles à la mise en œuvre des activités créatives en éducation musicale au collège.

L'analyse a été menée à partir 1) de la confrontation des opérateurs à leur propre pratique filmée (entretien d'autoconfrontation), 2) de la confrontation des membres de l'équipe collaborative (confrontation collective en présence de l'opérateur) à ces mêmes pratiques ainsi que 3) des verbatim élaborés à partir de ces différentes confrontations. L'analyse met à jour un certain nombre de leviers (stratégies d'enseignement, dont feedback, méthodes, etc.) et d'obstacles (connaissances, traits de personnalité enseignants, élèves, tension individuel/collectif, etc.) à la mise en œuvre des pratiques créatives. L'analyse nous permet en outre de mettre en évidence comment certains leviers peuvent devenir obstacles et inversement comment certains obstacles peuvent faire levier nous amenant à la question des dilemmes.

Ainsi les premiers résultats montrent que le modèle de l'enseignant, la trace de la production des élèves, le besoin de connaissances, peuvent constituer un point de tension dans le développement de la créativité de l'élève confronté à une situation de création collective en éducation musicale.

Lucile Soulier

Usage et signification des médiations culturelles pour penser et dire l'émotion : étude chez les enseignant-es et les enfants d'école primaire

On observe depuis les années 2000 une évolution dans la prise en compte des émotions dans les programmes scolaires (Cuisinier, 2016). En affirmant notamment le rôle de l'école dans le développement émotionnel de l'enfant, les programmes de 2015 invitent à considérer les émotions comme un objet de savoir pouvant faire l'objet d'un apprentissage spécifique. Loin de se limiter à une simple expérience biologique universelle et déterminée, l'émotion peut être envisagée comme un phénomène complexe qui se situe à l'interface entre le biologique, le psychologique et le social. En effet, si l'être humain est capable d'expérimenter différentes émotions dès la naissance, la capacité à identifier, comprendre ou encore exprimer ces dernières de façon adaptée nécessite quant à elle un apprentissage lent et complexe. Cet ensemble de compétences communément regroupées sous le terme de « compétences émotionnelles » (Mikolajczak et al., 2009) se développe principalement durant l'enfance et l'adolescence en fonction de différents facteurs internes (e.g., maturation cérébrale, développement moteur et cognitif) et externes (e.g., environnement familial, pratiques culturelles). C'est notamment dans l'interaction avec l'autre que l'enfant apprend à identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser ses émotions à travers l'imitation et l'intégration des normes sociales et culturelles. C'est également via l'interaction avec son environnement social et culturel que l'enfant va progressivement découvrir et s'approprier un certain nombre de médiations lui permettant de partager et de donner forme à son expérience émotionnelle tels que le langage (e.g., label émotionnel), les représentations graphiques (e.g., smiley) ou encore les métaphores conceptuelles (e.g., météo des émotions). Suivant la thèse socioconstructiviste de Vygotski, ces médiations ou ces « outils culturels » deviendront, une fois intériorisés, de véritables « instruments psychologiques » permettant d'organiser, formaliser et réguler la pensée. Qu'elles viennent habiller les murs de la salle de classe ou bien qu'elles soient directement intégrées comme objet d'apprentissage dans les séquences d'enseignement, ces médiations culturelles pour penser et dire l'émotion semblent fréquemment utilisées par les enseignant-es. Cependant, on peut s'interroger sur la manière dont ces dernier-es utilisent et intègrent ces médiations dans leur pratique mais aussi sur la façon dont les élèves comprennent et s'approprient ces représentations ainsi que sur l'impact de cet apprentissage sur le développement de leurs compétences émotionnelles. Ces différents questionnements nous amènent à proposer un projet de recherche qui s'articulera autour de trois axes. Un premier axe aura pour objectif de recenser, de manière quantitative et qualitative, les modes de représentation des émotions utilisés par les enseignant-es pour travailler la question des émotions en classe. Un deuxième axe portera sur l'étude du développement de la conceptualisation des émotions chez l'enfant et plus précisément sur le développement de la capacité à utiliser et comprendre les médiations culturelles pour penser et dire l'émotion. Enfin, un troisième axe aura pour but de tester et d'identifier des situations d'apprentissage propices au développement des représentations émotionnelles afin de proposer aux enseignants des outils et des méthodes pour penser et dire les émotions qui soient adaptés au niveau de conceptualisation des enfants.

Sébastien Miravete & André Tricot

Existe-t-il des élèves et des apprenants créatifs dans n'importe quel domaine ?

Tricot, André, Professeur des Universités, Université de Montpellier III, andre.tricot@univ-montp3.fr

De nombreuses études récentes soutiennent l'idée que la créativité est « domain-general » (Tong et al., 2022; Pearson & Dubé 2022; Lefebvre & Audet, 2021; Qian et al., 2019; Gadjia & Karwowski, 2016). En d'autres termes, il existerait des personnes créatives (élèves, apprenants, etc.) et ces individus particuliers seraient capables de créer dans n'importe quel domaine. Ils auraient pour ainsi dire une mentalité ou une sensibilité créative que l'enseignant ou le formateur aurait tout intérêt à considérer. L'objectif de cette analyse « systématique » de la littérature (Moher et al., 2009) est d'évaluer cette affirmation. Existe-t-il des études qui défendent l'hypothèse « domain-general » et qui montrent effectivement que certaines personnes sont capables de réussir des tâches de performance créative dans différents domaines ?

Cinq bases de données de 1992 à 2023 ont été examinées : Medline, PsycINFO, PsycArticles, Psychology and Behavioral Sciences Collection et ERIC (moteur de recherche : EBSCOhost). Les mots-clés étaient : domain-general* (abstract) ET creativity* (subject terms) afin d'identifier tous les articles susceptibles de défendre explicitement l'hypothèse « domain-general ». Au total, 118 documents ont été identifiés de cette manière. 39 doublons ont ensuite été supprimés à l'aide d'un logiciel. Puis, tous les résumés des documents (n = 79) ont été examinés. Tous les articles qui pouvaient défendre l'hypothèse « domain-general » et qui utilisaient au moins deux tâches de performance créative dans deux

domaines différents ont été sélectionnés. Au cours de la dernière étape, les auteurs ont examiné ces articles dans leur intégralité (n = 56). L'objectif était d'identifier tous les articles qui défendent l'hypothèse « domain-general » (y compris ceux qui considèrent que la créativité peut être à la fois « domain-general » et « domain-specific ») et dans lesquels les participants réussissent au moins deux tâches de performance créative dans deux domaines distincts. Les études non empiriques n'ont été retenues que s'il s'agissait de méta-analyses ou de revues systématiques de la littérature. 21 articles ont finalement été conservés.

Ce travail conclut que certains participants réussissent des tâches créatives dans plusieurs domaines, mais uniquement dans des expériences où les connaissances préalables spécifiques ne sont pas contrôlées (alors qu'elles pourraient suffire à expliquer les résultats), ET où les participants sont des élèves ou des étudiants (aucun apprenant), ET où les tâches sont factices (créées exclusivement par les expérimentateurs et non par des enseignants ou des professionnels reconnus du domaine). De plus, certaines études confondent la fonction (qui est « domain-general » puisqu'elle intervient dans n'importe quelle tâche) et son fonctionnement (qui n'est pas nécessairement « domain-general » puisque la fonction reste plus ou moins efficace selon le domaine considéré). Pour ces quatre raisons, les résultats apparaissent actuellement artificiels et très incertains. Il ne semble donc pas pertinent pour le moment de chercher à identifier des personnalités supposées « créatives » à l'école ou dans un cadre professionnel, ni de réserver les activités créatives à ces personnalités. Des recommandations sont proposées pour améliorer les recherches futures (qu'elles soient pour ou contre l'hypothèse « domain-general »).

Salle 3 MULTIMEDIA - Thème A

RESPONSABLES DE SESSION : & C. Garcia-Debanc

Claudine Garcia-Debanc

Développer la prise en compte de la cohésion textuelle par des enseignants de cycle-3 avec le corpus RESOLCO : ce que nous disent les variantes de mise en œuvre dans les classes

La gestion de la cohérence textuelle et de la cohésion pose difficulté aux élèves et aux enseignant.e.s (Charolles, 1978; Elalouf, 2016). Les dispositifs présentés dans cette contribution visent à sensibiliser des élèves d'école primaire et leurs enseignant.e.s à la gestion des marques de cohésion textuelle dans un texte narratif. Dans l'ANR E-Calm (Ecriture scolaire et universitaire : Corpus, Analyses linguistiques, Modélisations didactiques) a été constitué le corpus RESOLCO (Résolution de problèmes de cohésion textuelle) : 500 textes d'élèves de différents niveaux scolaires (du milieu de l'école primaire à la fin du collège) en réponse à une consigne d'écriture, tâche-problème impliquant d'intégrer des phrases imposées comportant des marques anaphoriques (pronoms de troisième personne et syntagmes nominaux comportant un déterminant démonstratif) (Garcia-Debanc et alii, 2017). Ces textes permettent de proposer une cartographie des indicateurs de cohésion textuelle utilisés par les élèves (Bonnemaison, 2018 ; Garcia-Debanc, Bras, 2016 ; Garcia-Debanc et alii, 2017 ; Garcia-Debanc 2020 ; Garcia-Debanc et alii, 2021) et constituent une ressource pour la formation des enseignants.

La communication se propose d'analyser les variantes dans la mise en œuvre dans des classes de cycle 3 d'une séquence d'écriture et de réécriture à l'aide du Grand Brouillon, un support de grand format qui induit la possibilité de nombreux ajouts dans le texte soumis à réécriture (Garcia-Debanc, 2018, 2022), en vue de développer le caractère instrumental du brouillon (Alcorta, 2001). Un dispositif a été mis en place en formation continue dans trois circonscriptions de la périphérie toulousaine. Après une conférence portant sur l'enseignement de l'écriture et un atelier d'écriture fictionnelle à partir de la consigne RESOLCO ou de réécriture de textes d'élèves, tous les enseignants de cycle 3 ont eu à mettre en œuvre avec leurs élèves une ingénierie didactique sous la forme d'une séquence d'écriture et de réécriture. Les données collectées sont des écrits d'élèves avec différents degrés de réussite, des enregistrements audios de séances dans le cadre d'observations croisées en constellation, des analyses de pratiques et des entretiens avec des enseignant.e.s.

Nous analyserons en quoi ces variantes de mise en œuvre permettent d'inférer les représentations de l'écriture et de son enseignement des enseignant.e.s observé.e.s. Nous dégagerons quelques axes pour la formation continue des

enseignant.e.s à l'écriture et nous les mettrons en regard des recommandations de la conférence de consensus « Écrire et rédiger » de 2018 (Cnesco, 2018).

Références bibliographiques

- Alcorta M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, *Revue Française de Pédagogie*, 137, 95-103.
- Bonnemaison K. (2018), *Anaphore et référence en production écrite : étude de textes narratifs d'élèves de 9 à 11 ans, du CE2 au CM2*, Université Toulouse Jean Jaurès. Thèse sous la direction de Claudine Garcia-Debanc et Josette Rebeyrolle.
- Charolles M. (1978) Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41.
- CNESCO (2018). Conférence de consensus "Écrire et rédiger". Comment guider les apprentissages. Dossier de synthèse. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Dossier-synthese_Ecrire_rediger.pdf
- Elalouf, M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014, *Pratiques* 169-170 URL : <http://pratiques.revues.org/3150>
- Fabre-Cols C. (2002). Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée, Paris : ESF.
- Garcia-Debanc C., Bras M. (2016). Mapping Coherence and Cohesion Skills in Written texts produced by 9-to-12-years Old French Speaking Learners: Indications of Proficiency and Progress in Plane S., Bazermann et alii. *Research on Writing: Multiple Perspectives*, The WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado & CREM Université de Lorraine, Metz, France, 26-52.
- Garcia-Debanc C., Ho-Dac L.-M., Bras M., Rebeyrolle J. (2017). Vers l'annotation discursive de textes d'élèves, *Corpus* 16, 157-184.
- Garcia-Debanc (2018). Ajout et résolution de problèmes de cohésion textuelle : analyses linguistiques de textes d'élèves et présentation de différents dispositifs de travail pour enseigner l'ajout au cycle 3, *Repères* 57, 185-207.
- Garcia-Debanc (2020). Écrire et réécrire pour résoudre des problèmes de cohésion textuelle : quel est donc ce grand bruit dans le corpus RESOLCO ? Analyse de récits d'élèves de 9 à 15 ans. CMLF 2020, Congrès Mondial de Linguistique Française 2020, SHS Web of Conferences 07021 (2020) https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/06/shsconf_cmlf2020_07021.pdf
- Garcia-Debanc C. (2022). Former les enseignant.e.s à l'évaluation de la cohérence/cohésion textuelle dans des textes narratifs : des ateliers de formation continue prenant appui sur le corpus RESOLCO, *Pratiques* 195-196. <https://journals.openedition>.

Charlotte Rep

Interroger les pratiques d'écriture numérique extrascolaires entre correspondants franco-allemands : le cas des émoticônes

Si « le smiley » peut faire sourire, de nombreux travaux montrent qu'il est un objet de recherche scientifique sérieux. En contexte de communication numérique, il questionne les pratiques de littératies numériques multimodales en réception et en production.

L'observation de correspondances scolaires entre les binômes d'un échange franco-allemand montre l'apparition d'émoticônes dessinés dans les lettres des élèves au fil des années ainsi que le développement d'une communication extrascolaire via les réseaux sociaux. Le contexte de communication est un facteur déterminant : l'échange franco-allemand transforme l'expérience virtuelle de l'autre en expérience authentique dont la finalité sera la rencontre réelle. Dans une situation de communication qui n'exclut pas totalement le cadre scolaire, avoir accès aux échanges extrascolaires des élèves amène à s'interroger sur ce qui s'y noue. Si des échanges extrascolaires se développent hors des murs de la classe entre les binômes franco-allemands à travers des applications qui permettent de « chatter », quels sont les outils mobilisés pour « discuter » avec l'Autre ? Que peuvent révéler ces écrits ? Les élèves cherchent-ils à compenser l'absence physique en reproduisant le langage non verbal par l'utilisation d'outils propres aux communications numériques, en particulier les émoticônes ? Si tel est le cas, les élèves de deux langues et cultures différentes ont-ils les mêmes emplois et la même interprétation de ces derniers ?

L'ensemble de ces questions nous amène à nous demander si, dans les deux contextes pluriels qui interagissent, l'emploi des émoticônes en contexte de communication écrite extrascolaire entre correspondants français et allemands de fin de cycle 4 peut constituer une expérience interculturelle ? Nous nous appuyons sur une approche comparative des emplois d'émoticônes à partir de plusieurs supports : correspondances scolaires collectées dans une classe française de troisième et une classe allemande de même niveau, questionnaires individuels et captures d'écran d'échanges entre les binômes, ainsi que celles d'échanges polygérés. Ces données ont été collectées dans le cadre de notre mémoire du master DIDALAP, INSPÉ de Toulouse, qui sera soutenu prochainement.

Bibliographie

- Durr, A. (2016). Interagir à distance pour nouer un rapport vivant à la langue-culture. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.859>
- Halté, P. (2018). Les émoticônes et les interjections dans le tchat. Lambert-Lucas.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept : Tertiärsprachenlernen ; Deutsch nach Englisch* (2. Dr., korrigierte Aufl). Council of Europe Publishing.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@ : Outils conceptuels et didactiques. Presses de l'Université du Québec.
- Navé, E., & Farini, C. (2021). Quelles multimodalités pour quelles correspondances dans le cadre d'une didactique du français fondée sur l'approche interculturelle ? 68, en ligne. (hal-03065916).

Isabelle Jouannigot

Nous, on parle le voyageur : la présence des pratiques langagières des élèves voyageurs dans la classe.

Les élèves issus de familles se présentant comme Voyageuses ont des pratiques langagières qui véhiculent de nombreuses représentations. Nous proposons une analyse des discours épilinguistiques des acteurs en présence dans l'école et une description linguistique de ces pratiques en contexte scolaire. À partir d'exemples issus de l'observation de séquences de classe identifiées comme « maîtrise de la langue », nous discuterons ensuite des pistes didactiques et des outils pédagogiques contextualisés instituant les pratiques langagières voyageuses comme supports didactiques aux apprentissages scolaires.

Lors de leur inscription à l'école, les enfants issus de familles qui se disent Voyageuses sont catégorisés comme EFIV : Enfant issu de Famille Itinérante et du Voyage (Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012). Cette étiquette pédagogique est le dernier produit d'une longue histoire de prise en charge pédagogique spécifique (Dufournet Coestier 2019). Signalant des « besoins particuliers » liés à une mobilité géographique, cette catégorisation administrative donne implicitement lieu à une assignation identitaire (Boudreau 2019) institutionnelle, alimentée par les stéréotypes séculaires (Delépine 2012; Cossée 2002) attachés aux Nomades-Bohémiens-Tsiganes-Gens du Voyage et qui imprime jusqu'aux recommandations pédagogiques officielles (Armagnague-Roucher et al. 2019; MEN 2016). Les documents d'accompagnement nationaux soulignent une « distance » par rapport à la culture scolaire, qui se baserait sur une « culture orale » et un français mal maîtrisé. (MEN 2019) laissant deviner un « handicap linguistique » (Guérin 2013).

Considérées comme des variations sans qualité (Canut 2007; Auger 2022), les pratiques langagières des élèves voyageurs sont à la fois stigmatisées, stigmatisantes, et ignorées des scénarii didactiques (Forlot et al. 2020; Chiss 2016). Elles sont porteuses de marques variationnelles diastratiques et/ou diatopiques (marque du genre différente, confusion de phonèmes signifiants, morphologie flexionnelle des verbes particulières ou hors norme) et subissent dans la classe l'effet excluant de surnorme (François 1980). Les discours épilinguistiques collectés dans notre enquête font pourtant apparaître une « communauté linguistique » (Bretegnier 2017) voyageuse.

Comment la connaissance-reconnaissance des répertoires discursifs des élèves dans toute leur complexité pourrait aider les apprentissages (Blanchet, Clerc, et Rispaïl 2014) ? La situation d'élèves parlant des variantes minorisées dans le contexte national d'idéologie linguistique monolingue hégémonique, ici les élèves comptant le voyageur comme ressource linguistique, est éclairante. À partir d'un corpus issu d'observation de séances dans 3 classes (CE2-CM1, CM2, PS-MS), d'entretiens semi-directifs d'élèves et d'enseignants ainsi que des réponses à un questionnaire en ligne auprès d'enseignants spécialisés de tout le territoire français, nous proposerons des pistes de réflexions didactiques contextualisées pour la formation et pour la classe (Prudent, Tupin, et Wharton 2005; Buson 2010). Enfin, en utilisant proximités et divergences avec la norme scolaire attendue, dans une approche plurielle (Candelier 2008)

plurinormaliste (Vargas 2004) et comparative (Auger 2005) , nous présenterons des outils pédagogiques contextualisés.

Mots clés : Enfants du Voyage – variation – didactique- plurinormalisme

Salle 3 MULTIMEDIA - Thème E

RESPONSABLES DE SESSION : E. Brossais & D. Lamboni

Emmanuelle Brossais & Florence Savournin, Émilie Chevallier-Rodrigues, Valérie Capdevielle et Amélie Courtinat-Camps

Transitions entre lycée professionnel (LP) et milieu du travail : qu'en disent des lycéens en situation de handicap cognitif et psychique ?

Savournin Florence, MCF UMR EFTS, UT2J-INSPE TOP, florence.savournin@univ-tlse2.fr
Chevallier-Rodrigues Emilie, MCF UMR EFTS, UT2J-INSPE TOP, emilie.chevallier@univ-tlse2.fr
Capdevielle Valérie PU, LPS-DT, UT2J, valerie.capdevielle-mougnibas@univ-tlse2.fr
Courtinat-Camps Amélie, PU LPS-DT, UT2J, amelie.courtinat@univ-tlse2.fr
De Léonardis Myriam, PU émérite LPS-DT, UT2J, myriam.de-leonardis@univ-tlse2.fr

Dans les lycées professionnels sont associés des enseignements généraux, des enseignements professionnels et des stages : il s'agit de préparer les élèves à une insertion professionnelle. Pour les élèves dits en situation de handicap, l'objectif est de privilégier leur emploi en milieu ordinaire. Afin de comprendre l'expérience que font les élèves des transitions entre le lycée professionnel et le monde du travail, nous nous sommes adressées aux principaux intéressés. Des entretiens collectifs ont été menés avec treize adolescents scolarisés via un dispositif Ulis.

Plusieurs auteurs (Picon, 2009 ; de Saint Martin, 2014 ; 2019 ; Ployé, 2018, Chevallier Rodrigues & al., 2021) ont montré qu'un cadre collectif favorise la parole des élèves dits handicapés et remplit une fonction d'étayage et d'encouragement de la parole de chacun. Dans le cadre de recherches qualitatives, nous souhaitons étudier et accompagner les processus à l'œuvre au sein d'une École sommée de devenir inclusive (Savournin & al., 2019, 2020 ; Brossais & al., 2022).

Cette communication présente des résultats d'une recherche collaborative co-financée par la Fondation Internationale de la Recherche Appliquée sur le Handicap (FIRAH) et l'Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEFIPH) ainsi que par la SFR-AEF.

Les lycéens rencontrés sont en cours de formation dans deux lycées professionnels de la région Occitanie : métiers de l'industrie et métiers du tertiaire. Les résultats mettent en évidence ce que disent des élèves en situation de handicap psychique et cognitif de ces transitions École-entreprise. Leur façon de s'approprier cet espace de parole et les transformations qui s'y opèrent, de mettre à distance des situations et de les symboliser sont analysés en termes de subjectivation : les lycéens se situent par rapport aux assignations qui les contraignent et ils se positionnent et repositionnent pour parler en leur nom. Mener des « recherches avec » (Monceau et Soulière, 2017) des élèves dits en situation de handicap psychique et cognitif apparaît alors comme un enjeu éthique et politique dans le contexte du paradigme inclusif.

Dadane Lamboni

Apprendre à enseigner sur le tas sans formation professionnelle ni pédagogique : exemple du dispositif de volontariat national au Togo

Cette contribution s'appuie sur une recherche pour la rédaction d'une thèse en cours à l'Université Paul- Valéry Montpellier 3 en cotutelle avec l'Université de Lomé au Togo.

À partir de 2008 au Togo, des initiatives gouvernementales ont entraîné une massification de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire avec pour corollaire un manque très important d'enseignants. Ceci a eu pour conséquence une baisse du niveau scolaire des élèves en français et en mathématiques comme l'ont révélé les résultats de l'enquête dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). Un autre facteur participe à ces difficultés : la faible qualification de certaines catégories d'enseignants. La professionnalisation de l'offre de formation des enseignants pour améliorer la qualité de

l'enseignement devient dès lors l'enjeu principal. Devant ce défi à relever le gouvernement togolais a donc effectué des réformes et pris des mesures au cours de cette dernière décennie : la mise en place du programme de « volontariat national », le concours spécifique de recrutement de 3000 enseignants régionaux détenteurs d'un certificat d'aptitudes professionnelles pour la rentrée 2022-2023 et la refonte des Écoles Normales d'Instituteurs devenues Écoles Normales de Formation des Professeurs d'Écoles en 2023.

Au-delà de cette volonté interne, le gouvernement togolais travaille en partenariat avec d'autres structures internationales quant à la formation continue en vue de la professionnalisation des enseignants : IFADEM, programme Apprendre, le projet UNESCO- CFIT.

Dans notre contribution, nous insisterons sur le dispositif de « volontariat » mis en place pour pallier le manque d'enseignants dans les territoires urbains et ruraux au Togo. Ce dispositif qui s'appuie essentiellement sur la formation en situation de travail suscite particulièrement notre intérêt. Toutefois, en s'appuyant sur les observations faites au Togo et les constats opérés par ailleurs dans certains pays de la CONFEMEN à travers l'étude PASEC, nous présenterons en amont les différents contextes de professionnalisation des enseignants au Togo, au Bénin et au Burkina Faso (pays francophones frontaliers qui partagent à peu près des problématiques éducatives et des réalités socio-économiques similaires). Puis à travers les observations de terrain réalisées au Togo, nous essayerons de montrer en quoi le dispositif de « volontariat » (spécifique au Togo) offre des espaces de travail didactiques et professionnalisants. Enfin, nous tenterons de montrer en quoi les mesures et les réformes en vue de la professionnalisation ont des incidences sur la formation des enseignants au Togo. Mots clés : Formation, Professionnalisation, Travail, Volontariat, Enseignant, Togo

Rémi Bonasio, Bruno Fondeville et Gwenaël Lefeuvre

Associer des élèves à la régulation des désordres en classe: un format pédagogique ?

Bruno Fondeville, MCF INSPE Toulouse 2 Jean Jaurès ; bruno.fondeville@univ-tlse2.fr

Gwenaël Lefeuvre, MCF, département des sciences de l'éducation et de la formation Toulouse 2 Jean Jaurès ; gwenael.lefeuvre@univ-tlse2.fr

Cette communication s'inscrit dans une perspective de recherche sur les pratiques de régulation des désordres en classe par les enseignants du 1er degré (Bonasio, Fondeville et Lefeuvre, à paraître). Nous entendons par « désordres » des comportements d'élèves jugés inappropriés par les enseignants. Plus précisément nous nous focalisons sur des situations au sein desquelles l'activité des enseignants est porteuse de préoccupations de deux types, concomitantes: a) pragmatiques : rétablir l'ordre, réguler et b) éducatives : faire participer les élèves, les faire réfléchir voire développer chez eux des compétences sociales.

Nous mettons en évidence l'existence d'un « format pédagogique » (Veyrunes, 2017) : à savoir un dispositif du travail scolaire, fortement présent dans la culture des enseignants et souvent incorporé par ces derniers. Nous retenons deux caractéristiques de ce format : - la présence d'invariants au niveau de l'activité des enseignants. Les préoccupations pragmatiques et éducatives s'y opérationnalisent par un échange entre l'enseignant et le ou les élèves concernés, parfois avec toute la classe. Cette modalité de régulation est différée dans le sens où l'enseignant différencie le temps de régulation immédiate du désordre et le temps de l'échange. Ces caractéristiques de l'activité s'actualisent dans divers dispositifs. Certains sont immédiatement reconnaissables dans le sens où ils ont déjà fait l'objet d'une mise en visibilité sociale (par exemple le « conseil d'élèves »). D'autres sont plus transparents car, tout en étant omniprésents dans la culture des enseignants, ils font rarement l'objet d'une focalisation professionnelle (voire scientifique) : rencontre individuelle entre l'enseignant et un élève, régulation collective avec la classe suite à un problème récurrent ou important, etc. - des dimensions sociales, historiques et culturelles.

Ces pratiques de régulations s'inscrivent dans une organisation sociale particulière, la forme scolaire (Vincent, 1994), porteuse de sa culture propre qui contraint l'activité des enseignants et qui est traversée par l'évolution historique des normes éducatives. En quittant le giron exclusif du militantisme pédagogique pour intégrer la culture enseignante, la préoccupation de faire participer les élèves (Haerberli, Pagoni et Maulini, 2017) contribue à l'émergence du format pédagogique auquel nous nous intéressons. En mettant en lumière une pratique existante mais peu formalisée, ce travail nous paraît revêtir un intérêt pour la formation des enseignants. En considérant que le format pédagogique étudié offre des opportunités d'enseignement et d'apprentissage, pouvant par exemple répondre aux prescriptions liées à l'Enseignement Moral et Civique, il convient d'en saisir les intérêts et limites pour l'enseignement.

Références bibliographiques

- Bonasio, R., Fondeville, B. et Lefevre G. (à paraître). L'enseignant face aux désordres en classe. Appropriation de dispositifs à l'école primaire. Presses Universitaires de Rennes.
- Haeberli, Pagoni, Maulini (2017). La participation des élèves : effet de mode ou nécessité ? L'Harmattan
- Veyrunes, P. (2017). La classe : hier, aujourd'hui et demain ? Presses universitaires du midi.
- Vincent, G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Presses universitaires de Lyon.

MARDI 27 JUIN 2023

Salle 1 ANIMATION - Thème E

RESPONSABLES DE SESSION : & Perez-Roux

Thérèse Perez-Roux

L'entrée dans le métier des enseignants en seconde carrière : continuités, ressources, tensions ?

La communication porte sur l'entrée dans le métier des enseignants (du primaire et du secondaire) en France, suite à la mise en œuvre (septembre 2021) d'une réforme de la formation des enseignants en INSPE. Nous nous intéressons particulièrement aux enseignants nouvellement titularisés, ayant déjà une expérience professionnelle en dehors du monde de l'éducation. Des travaux ont montré que le développement professionnel des débutants dépend pour beaucoup des situations de travail qu'ils rencontrent (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010). Il varie également en fonction du contexte de formation (et de la formation suivie) et du contexte d'enseignement (établissements classés en éducation prioritaire ou non, travail en équipe effectif ou non, etc.), ces contextes étant singulièrement significatifs s'agissant des débutants (Jorro & Pana-Martin, 2012). Durant les trois premières années de titularisation, les compétences professionnelles sont progressivement maîtrisées (Bru & Talbot, 2007) et les enseignants construisent un rapport au métier en lien avec une identité professionnelle plus assumée (Pérez-Roux & Lanéelle, 2015).

Qu'en est-il pour les enseignants en seconde carrière ? (Perez-Roux, 2019 ; Monin & Rakoto-Raharimanana, 2019). Au-delà des motifs ayant contribué à un choix de reconversion professionnelle, l'étude s'intéresse aux représentations du (nouveau) métier, à la manière de le vivre et de s'y projeter. D'autres questions sont mises au travail : a) comment et dans quelle mesure l'expérience antérieure vient soutenir/empêcher la construction des compétences professionnelles attendues ; b) les processus d'acculturation s'inscrivent-ils en continuité/rupture avec le vécu professionnel antérieur (valeurs, normes, culture) ; c) quel rapport à l'institution, aux collègues de travail, aux élèves ? d) quel type d'engagement au sein des équipes et sur des projets disciplinaires ou interdisciplinaires ?

Le concept de transition professionnelle (Balleux & Perez-Roux, 2013) constitue l'arrière-plan théorique, abordé à la lumière des représentations professionnelles (Piasser, 2014) et du rapport au travail, renvoyant à des enjeux de reconnaissance (Dubar, 2000). L'approche théorique mobilise enfin ce qui relève de l'implication professionnelle, à partir du triptyque « sens-repères-contrôle » développé par Mias (1998). Au niveau méthodologique, le recueil de données s'appuie sur un questionnaire diffusé à l'échelle nationale au printemps 2022 (n=497), complété par des entretiens semi-directifs réalisés sur les territoires métropolitain et ultramarin (n=13). Dans ce corpus, 34,4% des répondants (n=171) sont des professionnels en reconversion, venant d'un métier en dehors du monde de l'éducation.

Les résultats sont en cours et seront arrimés/comparés à ceux d'autres études que nous avons conduites entre 2008 et 2013. Celles-ci mettent en lumière la mobilisation de ressources plurielles (professionnelles, sociales, personnelles) pour faire face à la complexité du métier ; elles attestent par ailleurs d'un regard décalé sur la dimension collective du métier et sur la formation. Le sens donné par ces enseignants en reconversion à leur activité professionnelle témoigne

de forts enjeux identitaires. Il s'agira de repérer ce qui perdure et ce qui se transforme dans le moment de transition professionnelle que constitue l'entrée dans un nouveau métier.

Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Autour des mots : « Transitions professionnelles ». Recherche et formation, 74, 101-114.

Bru, M., & Talbot, L. (2007) (dir.). Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche. Presses universitaires de Rennes.

Dubar, C. (2000). La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Presses universitaires de France.

Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. Recherches & éducations, 7, 115-131.

Mias, C. (1998). L'implication professionnelle dans le travail social. L'Harmattan.

Monin, J., & Rakoto-Raharimanana, H. (2019). Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux : la reconversion professionnelle dans le système éducatif. Recherche et formation, 90, 9-13.

Perez-Roux, T., & Lanéelle, X. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ere Nouvelle, 48(4), 17-40.

Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière : des reconversions désirées à l'épreuve du réel. Recherche et Formation, 90, 27-41.

Piasser, A. (2014). Représentations professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), Les concepts de la professionnalisation. De Boeck.

Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2010). Professionnalisation et développement professionnel d'enseignants des premier et second degrés : éléments de comparaison. Éducation et Formation, e-293, 211 -222.

Sandy Colas & Sébastien Chaliès

L'effet de la parole des élèves sur le développement professionnel des enseignants

Chaliès Sébastien, professeur des universités, Laboratoire Lirdef université de Montpellier, sebastien.chalies@umontpellier.fr

Le dispositif Agapé (Accompagner Grâce à la Parole des Elèves), dans lequel s'insère ce projet de recherche collaborative, est un nouveau dispositif d'accompagnement des équipes pédagogiques en éducation prioritaire dans l'académie de Montpellier. Il s'appuie sur la parole des élèves comme levier potentiel de formation des enseignants. Dans ses grandes lignes, le dispositif consiste à réaliser des entretiens individuels filmés avec les élèves, au cœur de leurs activités en classe puis a posteriori de la séance. Le guide de questionnement permet de rendre lisible leurs mécanismes d'apprentissage et leurs attitudes face aux tâches proposées au travers d'une explicitation de leurs modes de raisonnement. Ces entretiens sont ensuite destinés à alimenter la réflexion des enseignants lors de temps de formation. Ils sont analysés au regard des apports de la recherche et font, in fine, l'objet de transformations professionnelles élaborées collectivement. En mettant en évidence la manière dont les élèves appréhendent les tâches scolaires, le dispositif concourt à la construction de gestes d'ajustement dans les pratiques d'enseignement.

Au sein du dispositif AGAPÉ, la recherche engagée et présentée a pour objet plus singulier d'étudier l'impact du dispositif sur les transformations effectives de l'activité située des enseignants en classe. Elle a été engagée en février 2023 et se poursuivra jusqu'en décembre 2023 avec une équipe pédagogique d'une quinzaine d'enseignants au sein de l'école Julie Daubié située en éducation prioritaire à Montpellier.

Dans le détail, le protocole de recherche est structuré en deux principales phases. La première, intitulée « De ce que disent les élèves à la transformation de l'activité des enseignants », a été menée entre février et juin 2023. Elle s'est composée d'une session de tournage dans trois classes, suivie d'entretiens avec les élèves. Ces derniers ont fait l'objet d'une analyse en équipe pédagogique puis de constructions de transformations de pratiques envisageables dans les classes (Chaliès & Bertone, 2021). Sur cette base, une nouvelle session de tournage a été engagée en classe. Elle devrait permettre d'observer les mises en œuvre des transformations envisagées et leurs retombées tant sur les enseignants que sur les élèves, une nouvelle fois entretenus lors du temps de classe et suite à celui-ci.

La seconde phase intitulée « De l'activité transformée et analysée à la stabilisation d'une culture professionnelle partagée » se déroulera entre septembre et novembre 2023. Il s'agira, au travers d'un nouveau va-et-vient entre

session de tournage et temps d'analyse, de soumettre à la controverse professionnelle (Clot, 2015) les transformations engagées et progressivement d'asseoir une culture professionnelle partagée au sein de l'école pour mieux accompagner l'apprentissage des élèves.

Les résultats produits à l'occasion de la première phase du dispositif seront détaillés lors de la communication et permettront d'étayer de potentielles pistes d'optimisation du dispositif AGAPÉ ainsi que des possibles en matière d'exploitation et de diffusion dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

Chalies, S., Bertone, S. (2021). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 1, 51-68.

Clot, Y. (2015). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Perspectives en clinique du travail*, 226-246.

Delphine Rivier

Éléments d'analyse dans un contexte d'universitarisation en institut de formation en soins infirmiers : quels effets sur les cadres de santé formateurs et les directeurs

Depuis 2009, les instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) sont entrés dans la réforme de l'universitarisation, entraînant les cadres de santé formateurs (CDSF) dans une réelle transition professionnelle au niveau de leur activité : simulation et analyse des pratiques professionnelles font partie aujourd'hui de leur quotidien. Au-delà des conséquences sur les pratiques, nous pensons que la mise en place de l'universitarisation en IFSI est une réelle transition professionnelle (Balleux et Perez-Roux, 2013) qui a des conséquences sur l'identité professionnelle des cadres de santé formateurs.

Différents concepts ont été mobilisés : Universitarisation (Bourdoncle, 2007), Professionnalisation (Wittorski, 2007), Transition professionnelle (Balleux et Perez-Roux, 2013) et Représentations (Abric, 2016). Tous, nous amènent à envisager des remaniements identitaires chez les acteurs concernés. L'identité professionnelle est à envisager autour d'une triple transaction (Perez-Roux, 2011) : au-delà de la double transaction développée par Dubar (2010), la transaction intégrative s'intéresse aux formes d'équilibre cognitif notamment, entre unité et diversité (expériences passées et actuelles, formations, compétences construites, rôles sociaux, etc.). Par ailleurs, cette approche considère le formateur comme une personne singulière, en accord avec ce qu'elle fait et vit face à cette universitarisation mais aussi en lien avec le groupe professionnel d'appartenance.

Notre démarche compréhensive, s'appuie sur des entretiens semi directifs effectués auprès de CDSF et directeurs. L'enquête s'est déroulée sur une année auprès de CDSF et directeurs de trois IFSI, ayant une expérience significative pour mettre en évidence ce processus de transition professionnelle. Nous constatons une diversité des parcours des acteurs interviewés, ayant une incidence sur leur activité et, au-delà, sur leur manière d'exercer cette fonction de CDSF et de directeur : leur identité professionnelle semble relativement brouillée, modifiée par de nouvelles pratiques. La plupart des professionnels des IFSI s'orientent vers des Masters en Sciences de l'Éducation, pour s'acculturer.

Enfin, des tensions apparaissent au sein des IFSI, entre les différents protagonistes chargés de la mise en œuvre de cette réforme de la formation infirmière.

Bibliographie

Abric, J.C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Quadrige/Puf. 2ème édition.

Balleux, A. & Perez-Roux, T. (dir) (2013). « « Transitions professionnelles » », *Recherche et formation*, 2013/74, doi : 10.4000/rechercheformation.2150

Bourdoncle, R. (2007). « Autour du mot universitarisation ». *Revue Recherche et formation*, N°54, p. 135-149.

Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand colin. 4ème édition.

Perez-Roux, T. (2011). *Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires*. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.

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

Salle 1 ANIMATION - Symposium : Actualité de la recherche en didactique de la littérature: transmissions, traces et territoires littéraires

RESPONSABLES DE SESSION : F. Legoff & S. Bazile

Organisé par Marion Sauvaire, ce symposium inter-INSPE permettra d'abord aux chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature de diffuser leurs travaux de recherches récents ou en cours. Il leur permettra aussi de renforcer leur collaboration dans le cadre de projets collectifs de mobilisation et de diffusion des connaissances (innovation sociale, congrès international à venir, revue émergente).

Les axes thématiques retenus interrogent les transmissions, les traces et les territoires dans l'enseignement de la littérature et la médiation littéraire. Comment les savoirs et les expériences lectorales et scripturales sont-elles transmises? Quelles sont les traces langagières des processus de médiation et de fictionnalisation? Font-elles apparaître des malentendus ou des hiatus? Les travaux présentés abordent ces questions par l'analyse des pratiques des enseignants, l'étude des carnets de lycéens, l'écrit-trace dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les processus de médiation littéraire sont aussi questionnés selon diverses territorialités, réelles, fictionnelles, poétiques.

Gennai Aldo & Richard-Principalli, Patricia

Savoirs littéraires enseignés et discours instructeur des enseignants au cycle 3

Dans une perspective descriptive et compréhensive, nous examinons les savoirs enseignés dans 7 séances de littérature au cycle 3 (CM1, CM2 et 6e), filmées et transcrites, et accompagnées d'entretiens d'autoconfrontation.

Il s'agit d'identifier les savoirs littéraires enseignés, ainsi que les éventuels malentendus induits par les dispositifs d'apprentissage, en s'appuyant en particulier sur les différentes manifestations du discours instructeur (explicitation des objets et objectifs d'apprentissage, institutionnalisation, métalangage spécifique à la description des faits littéraires).

Le cadre d'analyse emprunte à la fois à la sociologie de l'éducation, à la sociolinguistique et à la didactique de la littérature. L'opposition qui se dessine entre les séances effectives, où peu de savoirs littéraires sont enseignés, et les entretiens, qui témoignent de réels savoirs littéraires chez les enseignants, apparentent le texte littéraire scolarisé à un Objet Scolaire Non Identifié, au risque de malentendus sur les textes littéraires, leur nature, leurs caractéristiques et leur fonctionnement, ainsi que sur les représentations induites sur la littérature et la lecture littéraire.

Nous formulons pour conclure quelques hypothèses explicatives.

Sandrine Bazile

Présentation du projet TracéO

Université de Montpellier, Faculté d'éducation, Lirdef

La présentation porte sur un projet de recherche articulant formation et terrain qui porte sur les traces écrites dans le processus d'enseignement-apprentissage ; cette recherche s'appuie sur l'idée que l'activité scolaire d'enseignement-apprentissage se matérialise sous la forme d'écrits-traces, composés et archivés, au fil du temps scolaire, sous la responsabilité des enseignants.

À partir de ce postulat initial, il s'agit d'interroger, dans une perspective comparative, la nature de ces traces écrites, leurs rôles en tant que possible organisateur de l'activité enseignante et, à terme, leur statut au cours du processus d'enseignement-apprentissage, au sein de plusieurs disciplines (français, sciences, mathématiques, arts, EPS...).

Marie-Laurence Cwiczynski

L'écriture carnetière dans le cadre des enseignements artistiques de spécialité au lycée général et technologique

Marie-Laurence Cwiczynski, Université de Montpellier, Faculté d'éducation, Lirdef;

marie-laurence.cwiczynski@umontpellier.fr

La présentation porte sur une recherche doctorale autour des pratiques carnetières dans les disciplines de spécialité au lycée général et technologique (arts plastiques, danse, théâtre, cinéma et arts appliqués). L'objectif de cette recherche est la caractérisation de ces carnets au regard de leur forme, de la nature des écrits produits, de la discipline commanditaire, de leur lien à la norme scolaire et aux pratiques sociales de référence mais également de leur rapport à l'œuvre, au sensible, à la créativité.

François LeGoff

Les 24e Rencontres en didactique de la littérature en perspective : les territoires de la fiction de l'école à l'université

François LeGoff ; francois.le-goff@univ-tlse2.fr ; Université de Toulouse II, INSPE de Toulouse, LLA Créatis

S'il peut y avoir une difficulté à construire la fiction comme objet didactique, du fait de l'instabilité de ses constituants, de ses contours et de ses frontières, il n'en demeure pas qu'elle détient une valeur euristique indéniable dans un projet éducatif de formation du sujet-lecteur-scripteur.

La didactique de la littérature ayant fait valoir au cours de ces vingt dernières années une approche esthétique des textes littéraires, attentive à la relation entretenue d'un lecteur empirique avec un texte littéraire, ou d'un spectateur avec l'image filmique, il nous semble opportun d'examiner les possibilités d'une didactique du texte et de l'image de fiction, préoccupée des modes d'immersion fictionnelle comme des conditions d'élaboration d'un univers de fiction dans le cadre de la création littéraire. Cela soulève tout un ensemble de questions que les XXIVe Rencontres des chercheurs et des chercheuses en didactique de la littérature auront à cœur d'explorer.

Dans la perspective de cet évènements scientifique sur Les territoires de la fiction de l'école à l'université qui se tiendront à l'INSPE de Toulouse du 24 au 26 octobre prochain, nous aborderons collectivement ces questionnements sur les versants de la fictionnalité, les régimes de fiction, la fictionnalisation dans les opérations de la lecture et de l'écriture.

Marion Sauvaire

Lire ensemble : récit d'une innovation sociale pour la transmission littéraire

Marion Sauvaire; Marion.sauvaire@univ-tlse2.fr; Université de Toulouse II, INSPE de Toulouse, LLA Créatis

Lire Ensemble est un projet d'innovation sociale, initié en 2017 et achevé en 2022 à Québec, qui a permis à des dizaines de familles immigrantes de Québec de découvrir la littérature de jeunesse en langue française et de s'approprier des pratiques de lecture interculturelles et intergénérationnelles.

Lire Ensemble accompagne les parents allophones pour qu'ils fassent eux-mêmes la lecture à leurs enfants, en français. Si les effets positifs des programmes de littératie familiale sur la réussite scolaire des enfants sont attestés par plusieurs recherches, peu de travaux portent sur la médiation de la littérature de jeunesse dans la transmission des héritages symboliques, poétiques et fictionnels en contexte migratoire.

Lire ensemble a permis de documenter les interventions répondant aux besoins des familles mais aussi les démarches et les modalités de transfert auprès d'organismes et d'institutions publiques, qui ont implanté le projet dans leurs milieux.

Véronique Larrive & Bénédicte Duvin-Parmentier

Lire la fiction : journal de personnage et traces d'émotions lectorales

Duvin-Parmentier Bénédicte, PRAG INSPE TOP, benedicte.parmentier@univ-tlse2.fr

Depuis vingt ans, la recherche en didactique de la littérature montre en quoi la prise en compte de la subjectivité du lecteur doit être au cœur de l'approche des œuvres littéraires dans la classe de français (Rouxel et Langlade, 2004). Elle prône également un recours systématique aux activités d'écriture pour favoriser l'appropriation des œuvres, dans leur dimension tant textuelle que fictionnelle (Massol, 2017).

Lors de ces rencontres, nous souhaitons présenter une recherche collaborative, lancée depuis février 2022 en partenariat avec des enseignants de cycle 3, qui s'intéresse prioritairement à l'activité fictionnalisante du lecteur (Langlade, 2007) et à son implication affective et axiologique dans les récits de fictions narratives. Croisant les apports de la théorie littéraire (Picard, 1986 ; Jouve, 1992) et des théories de la fiction (Pavel : 1988 ; Schaeffer, 1999) avec ceux de la psychologie cognitive (Blanc et al., 2006) et de la didactique de la compréhension de récit (Cèbe et al, 2004; Bianco et Lima, 2017 ; Giasson, 2014), nous concentrons notre attention sur la saisie des états mentaux des personnages de la fiction par les élèves lecteurs, phénomène qui engage leur capacité d'empathie fictionnelle (Larrivé, 2015 ; Jouve, 2020).

C'est à cette fin qu'est mis en œuvre le journal de personnage, en tant que dispositif favorisant la simulation mentale dans la situation dudit personnage mais également en tant que trace écrite de la représentation que le lecteur se fait de ses émotions et de ses pensées (Larrivé, 2020). Partant du principe que l'activité d'écriture, par la verbalisation qu'elle impose, est à la fois trace et moteur de cette représentation mentale, notre protocole encourage les élèves à travailler l'expressivité de leurs textes, tant du point de vue lexical (Tremblay, 2020) que graphique et matériel (Duvin-Parmentier, 2017). Si l'écriture formalise l'expérience vécue dans la lecture, la matérialité scripturale à travers les effets typographiques, la ponctuation modale et iconique (Dürrenmatt, 2015) mais aussi la mise en espace (Duvin-Parmentier, 2020) conduit en effet les élèves à prendre conscience de la portée émotionnelle de ces marques linguistiques et métascripturales.

Les données récoltées concernent les écrits individuels produits entre juin 2022 et mai 2023 dans quatre classes de la région toulousaine, pendant la lecture d'albums de jeunesse présentant des fictions narratives. Ces données sont constituées d'une part d'écrits en "je" fictif rédigés dans le cadre d'un journal de personnage, dont l'analyse portera sur l'expression des émotions (lexique, ponctuation, typographie), et d'autre part d'écrits réflexifs dans lesquels les élèves justifient les choix qu'ils ont opérés pour améliorer leurs écrits en "je" fictif après une discussion collective sur les états mentaux du personnage.

Notre exposé portera sur les données récoltées dans une classe de CM1-CM2 en REP+ dont l'enseignant est un PEMF participant au groupe de la recherche collaborative. Nous observerons, à partir d'un échantillon choisi, le spectre des émotions exprimées et les marques d'expressivité choisies, mais aussi les corrélations entre l'expression des émotions dans le texte réécrit et la verbalisation des choix opérés.

Bibliographie

BIANCO M. et LIMA L. (2017). Comment enseigner la compréhension en lecture ? Hatier.

BLANC N., SYSSAU A., BROUILLET D. (2006). Émotion et cognition. Paris : Éditions In Presse

CÈBE S. GOIGOUX R. THOMAZET S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques-Exemples de tâches d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé. MEN-DESCO. CD Rom.

DURRENMATT J. (2015). La Ponctuation en français, Ophrys.

DUVIN-PARMENTIER B. (2020). Les Effets typographiques pour générer l'expression des émotions : écrire dans les interstices de l'album. Repères 59. 109-130. *

DUVIN-PARMENTIER B. (2017). Les Effets de la matérialité textuelle de l'album dans les écrits de la réception à l'école primaire. In LE GOFF F., FOURTANIER M.-J. (éds). Les Formes plurielles des écrits de la réception, Volume II (57-73). Namur : PUN. Namur.

GIASSON J. (2014). Les textes littéraires à l'école. De Boeck.

JOUBE V. (1992). L'Effet personnage dans le roman. Paris : Presses universitaires de France. JOUBE V. (2020). Quand les personnages vibrent en nous. Sciences humaines 321. Janvier 2020.

LANGLADE G. (2007). La lecture subjective. Québec français 145. Printemps 2007. 71-73.

LARRIVE (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. In DEZUTTER et DUFAYS. Explorer les lieux et les temps de la lecture. Repères 51. ENS Ed.

LARRIVÉ V. (2020). Le journal de personnage pour rejouer le jeu de la fiction. In Fiction et réel. Recherches n°72. 121-156.

MASSOL J.-F. (dir.) (2017). Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves. Grenoble : UGA Editions PAVEL T. (1986). Univers de la fiction

Salle 2 LAPOINTE - Thème A

RESPONSABLES DE SESSION : J. Souchet & P. Dupont

Pascal Dupont & Dorothee Sales-Hitier

De la classe à l'évaluation institutionnelle : le cas de l'enseignement de l'oral

Dorothee Sales-Hitier, Docteure Sciences de l'éducation et de la formation ATER ; Université Jean Jaurès ; dorothee.sales@univ-tlse2.fr

Si instituer l'oral comme contenu d'enseignement légitime dans les curricula implique une exigence d'évaluation explicite sur le plan institutionnel comme sur celui du travail en classe (Nonnon, 2005), cette évaluation suppose de prime abord de circonscrire l'oral enseigné. L'une des premières problématiques de l'évaluation de l'oral tient donc au découpage de moments clairement identifiables dans le continuum langagier de la classe dans lesquels l'enseignant focalise l'attention des élèves sur des contenus spécifiques d'enseignement de l'oral (Dupont, Grandaty, 2018).

Une seconde problématique de l'évaluation de l'oral relève de l'obligation des enseignants d'en rendre compte sur un plan institutionnel à partir des prescriptions formalisées par des indicateurs de progrès tout en l'articulant au prélèvement d'indicateurs liés intrinsèquement à ce qui est enseigné et appris en classe. Partant, il apparaît nécessaire de développer de nouveaux dispositifs d'enseignement et d'évaluation de l'oral afin d'apporter des solutions à ces deux problématiques.

Le projet de recherche participatif SEMO (Séquence Minimale d'Enseignement de l'Oral) a pour visée praxéologique d'investiguer la question de l'évaluation de l'oral intégrée à un dispositif d'enseignement s'appuyant sur la notion de genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2016) et le pilotant (Sales-Hitier & Dupont, 2022). Ce dispositif inclut des documents enseignants et élèves, divers artefacts (textes, vidéos), des modalités différenciées de travail et un carnet de bord utilisé aux différentes phases de la séquences. Dans ce carnet de bord sont recueillis des écrits de travail sous diverses formes. L'enseignant dispose quant à lui de fiches de billets conseils/bilans, des repères annuels de progression et de fiches d'observation flottante.

Il s'agira d'une part, d'établir quels indicateurs peuvent être prélevés dans cette documentation qui rendent compte de la norme interne aux activités d'enseignement des genres oraux pour évaluer. Il s'agira d'autre part d'envisager comment ces indicateurs qui constituent la norme interne en construction du travail effectué en classe, peuvent être convertis pour renseigner les LSU (Livrets Scolaires Uniques), norme externe institutionnelle portant sur les compétences et les connaissances acquises.

Jordan Souchet

Relier corps et langage, éléments de réflexion pour une approche poétique du rythme en didactique des langues

Dans cette communication, nous proposerons de sortir d'une conception canonique du rythme appliquée à la langue et entretenue dans l'enseignement-apprentissage du FLE, en esquissant un point de vue à contrepied reliant corps et langage.

Apprendre, mais (à) quel rythme ?

Omniprésent, le rythme peine pourtant à trouver sa place dans les pratiques enseignantes (Aubin, 2022). Si le rythme constitue la base de la prosodie (Dufeu, 1997) et le fondement de l'architecture sonore d'une langue (Billières, 2014), il reste considéré depuis longtemps, plus largement la phonétique, comme une composante secondaire malgré la valorisation de la communication orale, prise en compte au mieux en fin d'apprentissage par quelques exercices

génériques et stéréotypés (Lhote, 1987 ; Guimbretière, 1994 ; Sauvage et Billières, 2019). Paradoxalement, le rythme représente notre premier contact avec la langue (première ou étrangère) mais également l'élément le plus complexe à s'approprier. C'est pourquoi, plusieurs questions concernant cette notion (et non sa nature) depuis la définition classique de Platon dont Benveniste retrace l'étymologie (1951 : 1966) sont à mettre en perspective avec l'enjeu du rythme langagier du français parlé, de la langue conventionnelle au discours spontané, ainsi que les variations inter- et intra-individuelles. En déplaçant le principe exagéré que "l'ontogénèse récapitule la phylogénèse" (Haeckel, 1866), nous postulons que l'entrée dans la langue étrangère par le rythme, celui de la prosodie et de la mimogestualité, sans doute "premiers instruments de communication des humains" (Di Cristo, 2013), permet d'introduire d'emblée un rapport singulier du sujet par et dans le discours (Meschonnic, 1982) insuffisamment exploré et auquel le corps est intimement lié. Nous développerons donc, dans le cadre de notre thèse, les prémices d'une approche poétique du rythme s'appuyant sur l'analyse acoustique et perceptive du rythme prosodique, et sa relation par superposition au rythme gestuel afin d'envisager des propositions didactiques inscrivant le rythme au cœur du continu corps-langage dans l'apprentissage du FLE.

Dorothee Sales-Hitier & Al

État des lieux des pratiques ordinaires de l'enseignement de l'oral au sein d'un LéA interdegré

Dupont Pascal PU INSPE pascal.dupont@univ-tlse2.fr

La recherche collaborative orientée par la conception (Basque, 2015 ; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015 ; Lacelle & Boutin, 2017) mise en œuvre dans notre LéA 4e et 5e circonscriptions primaire – Collège Rosa Parks, a pour vocation de concevoir, tester et implémenter durablement dans les classes un modèle didactique, le genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2016), qui articule des outils et des ressources à un dispositif d'enseignement (Sales-Hitier, 2022), permettant aux enseignants du premier et du second degré (classes de CM1, de CM2 et de 6e), de s'emparer de l'enseignement explicite de l'oral.

Dans une démarche ascendante, la recherche vise à prendre en compte les questions professionnelles (contenus à enseigner, temporalité, programmation, progression, évaluation...). Elle inclut une réflexion sur le développement de l'expertise concernant les spécificités de cet enseignement : est-ce que les « nouveaux » savoirs disponibles dans cette proposition vont donner aux enseignants la possibilité de résoudre des problèmes comme la programmation, l'évaluation d'un enseignement de l'oral, la clarification des fonctions de l'oral, l'objectivation et l'élémentarisation des contenus ?

Pour s'inscrire au mieux dans les besoins du terrain, une première enquête précédant l'implémentation a constitué un état des lieux des pratiques déclarées des enseignants qui participent à l'étude (Clanet & Talbot, 2012 ; Talbot, 2012). Cet état des lieux qui constitue l'objet de notre communication, vise plusieurs objectifs. Il permet aux enseignants de se questionner sur leurs pratiques et participe ainsi à la première étape de leur réflexion sur leur action (Wittorski, 2007). De plus, il met à jour des questions d'opérationnalité qu'il s'agira de prendre en compte au cours des ajustements successifs de la proposition didactique. Enfin, il constitue le jalon initial du processus d'implémentation de cette proposition. Cet état des lieux a été réalisé à partir d'un questionnaire en ligne auprès de 22 enseignants (11 du premier degré et 11 du second degré). Les données ont été traitées au moyen d'une analyse de contenu réalisée sur les questions ouvertes (Bardin, 1977/2017) et d'une analyse quantitative statistique réalisée sur les questions fermées et les échelles.

Nous présenterons les résultats de cette enquête qui permettront de : - cerner les caractéristiques des activités mises en œuvre dans les classes ; - s'informer sur les conceptions de l'oral et leurs représentations ; - repérer les stratégies d'enseignement en classe ; - lister les difficultés inhérentes à la mise en œuvre de cet enseignement ; - accueillir les attentes relatives à la recherche qui s'annonce.

Nous choisissons de présenter nos résultats avec une perspective comparatiste entre les enseignants du premier degré et ceux du collège qui ne sont pas nécessairement des enseignants de français, afin de mieux cerner les conceptions et les pratiques de l'oral des deux catégories d'acteurs.

Salle 2 LAPOINTE - Thème H

RESPONSABLES DE SESSION : R. Chalmeau & H. Kim

Raphaël Chalmeau, Marie-Pierre Julien, Jean-Yves Léna, David Bédouret et Christine Vergnolle Mainar

Rétrospective sur 10 ans de recherche dans un observatoire Hommes-Milieus : enjeux éducatifs des sorties dans l'environnement

Julien ; Marie-Pierre ; MCF ; INSPE - UT2J Geode ; marie-pierre.julien@univ-tlse2.fr

Léna ; Jean-Yves ; MCF ; INSPE - UT2J Geode ; jean-yves.lena@univ-tlse2.fr

Bédouret ; David ; MCF ; INSPE - UT2J Geode ; david.bedouret@univ-tlse2.fr

Vergnolle Mainar ; Christine ; PU ; INSPE - UT2J Geode ; christine.vergnolle-mainar@univ-tlse2.fr

Cette présentation rend compte de diverses expériences de sorties avec des élèves de l'école primaire dans un milieu montagnard (Ariège et Hautes Pyrénées) dans le cadre d'un dispositif de recherche (Observatoires Hommes-Milieus du CNRS) réalisé sur un temps long (plus de 10 ans) avec des élèves différents et des thématiques variées (la forêt, le cycle de l'eau, les risques, etc.).

Un des objectifs de ces sorties est de permettre aux élèves de (re)découvrir leur territoire, de construire des savoirs scientifiques, et de se questionner dans le cadre d'une éducation à l'environnement et au développement durable. En effet, ces sorties s'inscrivent dans une démarche d'enquête qui implique plusieurs disciplines scolaires (notamment géographie et sciences), des savoirs multiples et des points de vue de différents acteurs du territoire, notamment des chercheurs et des habitants.

En travaillant à l'occasion de sorties avec des chercheurs, les élèves sont confrontés à plusieurs registres de savoirs : des savoirs géographiques, écologiques et des savoirs expérientiels. Ces expériences de sorties sont ensuite mises en perspective en classe et permettent aux élèves d'appréhender la complexité de leur territoire. Nous proposons d'illustrer la complexité des savoirs construits à travers l'analyse de travaux d'élèves ancrés sur leur territoire.

Hyeongyeong Kim

Analyse motivationnelle du comportement alimentaire en vue d'une éducation à l'alimentation : les étudiants en restauration universitaire en France et en Corée du Sud

Penser l'éducation à l'alimentation nécessite une approche intégrative qui prend en compte la complexité du fait alimentaire d'une part, et celle du fait éducatif d'autre part. Elle se situe à la croisée de plusieurs domaines des « éducations à », notamment : l'éducation à la santé, l'éducation à l'environnement et l'éducation à la citoyenneté.

Nous définissons l'éducation à l'alimentation comme une éducation qui vise à rendre le sujet autonome dans ses choix alimentaires. La motivation est un levier pour l'éducation à l'alimentation car c'est un facteur qui fait du besoin biologique de la prise alimentaire un comportement alimentaire. En outre, elle permet d'accéder aux comportements autodéterminés, c'est-à-dire, plus en accord avec ses propres valeurs. Afin d'agir sur la motivation, il est nécessaire de comprendre au préalable comment s'opère cette dernière.

Cette communication a pour objectif d'analyser le comportement alimentaire au prisme de différents registres de motivation (systèmes de motivation (Favre et Favre, 1991) ; motifs (Steptoe et al., 1995 ; Renner et al., 2021)) pour élaborer un modèle complexe du comportement alimentaire ancré dans un paradigme éducatif. Elle porte sur une partie des résultats des enquêtes de terrain qui ont été menées en France et en Corée du Sud en 2021 dans le cadre d'un projet de thèse. Les étudiants qui venaient prendre leur repas en restauration universitaire ont été interrogés au moyen d'un questionnaire et d'entretiens semi-directifs. Ces étudiants sont en effet amenés à s'organiser de façon plus autonome en matière d'alimentation, souvent dû à la décohabitation familiale. Selon les motivations en jeu, ils privilégient certains choix alimentaires plutôt que d'autres.

Ces résultats pourraient déboucher sur un modèle éducatif adapté à chaque contexte, qui aide le sujet à prendre conscience de ses propres motivations pour gagner davantage d'autonomie dans ses comportements.

Salle 2 LAPOINTE - Thème C

RESPONSABLES DE SESSION : A. Boyer & M-H Lecureux

Claire Colard-Thomas

La mémoire disciplinaire du français au collège

Cette communication présentera des pistes pour définir la « mémoire disciplinaire » des élèves, en particulier en français au collège.

Ce concept en construction vise à décrire et analyser les souvenirs de cours des élèves, tant disciplinaires qu'extra-disciplinaires, et de questionner leur rapport avec les inégalités sociales à l'école et avec la réussite scolaire.

De nombreux travaux ont déjà exploré la conscience disciplinaire en général (Cohen-Azria et al., 2013) et en français en particulier (Verfaillie-Menouar & Ordonez-Pichetti, 2016). Le français est une matière perçue comme désagréable, difficile, c'est aussi la matière la plus détestée par les collégien-nes (Yu, 2020).

Pour compléter cette approche, nous explorons dans le cadre de cette thèse les souvenirs sur le temps longs des collégien-nes en fin de parcours dans le secondaire. Nous avons donc réalisé plusieurs entretiens avec des élèves de quatrième et de troisième dans un établissement défavorisé de Béziers, outillés par des cahiers de français des années précédentes, afin d'analyser les souvenirs ou non-souvenirs de cours de français.

Je présenterai ces recherches exploratoires menées au cours du début de mon doctorat, les hypothèses que ces recherches exploratoires m'ont permis de formuler, ainsi que les pistes proposées pour mon recueil de thèse.

Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D., Reuter, Y., & Équipe THEODILE-CIREL Lille. (2013). Conscience disciplinaire : Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire. Presses universitaires de Rennes.

Verfaillie-Menouar, É., & Ordonez-Pichetti, O. (2016). Le vécu de la discipline français au primaire et au collège. *Repères* (École normale supérieure de Lyon. Institut français de l'éducation), 53, 35-50. <https://doi.org/10.4000/reperes.1016>

Yu, J. (2020). Conscience disciplinaire et vécu dans les différentes disciplines scolaires à la fin du collège.

Marie Hélène Lecureux & Clément Durringer

Former au questionnement du monde, un exemple de formation en master MEEF

Durringer Clément PRAG INSPE TOP clement.durringer@univ-tlse2.fr

Cette communication présente des exemples de temps de formation construits sur le questionnement du monde, en lien avec la pédagogie de l'enquête (Ladage Chevallard 2008, 2011...). Ces exemples ont été mis en œuvre dans les masters MEEF second degré mathématiques et mathématiques-physique-chimie.

Nous nous intéresserons aux questions suivantes : pourquoi choisir ce cadre théorique dans une formation de professeur du secondaire ? quelles sont les conditions et contraintes qui s'exercent sur le formateur sn

Antonin Boyer

Usage et utilités perçues par les formateurs d'un cahier de sciences utilisé dans la formation des enseignants du premier degré

BOYER Antonin, Maître de conférences, Université de Montpellier, antonin.boyer@umontpellier.fr

MUNIER Valérie, Professeure des Universités, Université de Montpellier, valerie.munier@umontpellier.fr

DE LA FOREST Valérie, Formatrice, PRAG, Université de Montpellier

FOSSATI Jacques, Formateur, PRAG, Université de Montpellier

Cette communication présente une seconde partie d'un projet de recherche-formation portant sur des outils développés et utilisés dans la formation en sciences des enseignants du premier degré. L'équipe de chercheurs et de formateurs engagés dans ce projet s'intéresse à deux outils didactiques, un cahier de sciences et une fiche de synthèse des contenus des Travaux Dirigés retranscrits dans ce cahier. À travers l'analyse des usages de ces outils par les

étudiants et les formateurs, ce projet vise in fine à développer une utilisation des outils qui leur permette d'être à la fois des outils de formation et des ressources pour les pratiques des enseignants, notamment en ce qui concerne la préparation de séquence.

À partir d'un cadre ergonomique mettant en relation les critères d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité avec le développement d'intentions d'usage nous avons réalisé une première évaluation d'usage des outils. Cette évaluation, conduite à travers la passation d'entretiens et l'administration de questionnaires auprès des étudiants a montré que ces derniers perçoivent les outils comme utiles notamment en ce qui concerne le lien avec les pratiques d'enseignement en sciences mais sans être perçus ou utilisés comme des outils potentiels pour ces pratiques

Dans cette communication, nous proposons d'analyser si ces résultats peuvent être mis en lien avec l'utilisation des outils par les formateurs lors des travaux dirigés. Pour cela nous étudierons l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité pour les étudiants telle qu'elle est perçue par les formateurs et proposerons également une évaluation de l'outil au regard de ces trois critères dans la pratique des formateurs. L'objectif étant de chercher des liens entre le développement d'intentions d'usage par les étudiants en formation et l'utilisation de l'outil au sein de la formation.

Salle 3 MULTIMEDIA - Thème B

RESPONSABLES DE SESSION : V. Méliani & J-F Camps

Jean-François Camps & Serge Ebersold

ASPI Friendly : d'un cadre conceptuel d'analyse des stratégies d'appropriation du dispositif à l'étude d'impact pour une réussite universitaire

Camps J.-F. - INSPE TOP / LNPL – UA 4156 UT2J

Ebersold S. – CNAM PARIS

Le dispositif ASPI Friendly, créé en 2018, est déployé dans vingt-cinq universités françaises dans le but d'améliorer l'inclusion dans l'enseignement supérieur des étudiantes et étudiants présentant un trouble du spectre autistique sans déficience intellectuelle pour les accompagner vers une insertion sociale et professionnelle. ASPI Friendly, aujourd'hui Atypie-Friendly, évolue vers un dispositif d'accompagnement plus large intégrant l'ensemble des étudiant.e.s TND (Troubles neurodéveloppementaux).

Ce dispositif s'inscrit donc dans une logique inclusive qui est une exigence portée dès les années 1990 par les organisations internationales telles que l'Unesco et l'Onu puis par les gouvernements des pays de l'OCDE. Ebersold (2009) propose qu'«aux principes de justice sociale régissant l'action de l'État garant de l'égalité d'accès aux droits, les politiques inclusives substituent la capacité des organisations à maîtriser les inégalités liées à leur fonctionnement et à devenir le lieu où l'innovation ordinaire fait société et invente les conditions nécessaires à la cohésion sociale ». Dans ce cadre, les pratiques pédagogiques font l'objet d'une attention croissante, car il est attendu des enseignants qu'à l'image des organisations éducatives, ils puissent s'adapter à la diversité des apprenants.

Cette présentation se focalisera sur certaines activités du workpackage " Etude de l'impact pédagogique" qui s'inscrit dans une perspective évaluative. Pour ce faire, il est nécessaire de poser les bases d'un cadre conceptuel qui offre ainsi l'opportunité de relier la concrétisation des droits reconnus aux étudiants à l'accessibilité de l'environnement universitaire et à son aptitude à prévenir les inégalités d'apprentissage qui soutiennent les inégalités sociales (Ebersold, 2017 ; Chavier et al., 2022). Ce cadre conceptuel rattache l'impact pédagogique de ce dispositif aux droits pédagogiques de Bernstein et aux fonctions de l'accessibilité (Ebersold, 2021). Il relie dans un 1er temps l'accessibilité de l'enseignement supérieur au droit à l'enhancement et à la fonction de conversion de l'accessibilité grâce à laquelle le système universitaire place l'étudiant en position d'exercer le métier d'étudiant (Coulon, 1997 ; Le Cozanet et al., 2021). Il relie dans un second temps l'accessibilité de l'enseignement supérieur à la concrétisation d'un droit à l'inclusion découlant de la fonction de sécurisation de l'accessibilité et la prise en compte des inégalités de position et de capacités des étudiants. Il associe en 3ème lieu l'accessibilité de l'environnement universitaire au droit de participer de l'étudiant et au prendre place encouragé par la fonction fédératrice de l'accessibilité.

la présentation s'appuiera sur les résultats partiels d'un travail d'évaluation mis en œuvre sur quatre universités interrogeant entre autres les effets capacitants des soutiens développés soit la possibilité pour les étudiant.e.s d'exercer leur droit à l'éducation dans un environnement habitant (Chavier et al., 2022 ; Le Coezanet et al., 2021). Ces données ont pu mettre en avant la réussite universitaire comme assujettie d'une part au positionnement institutionnel, d'autre part à la « valeur transitionnelle » des accompagnements et des soutiens et pour terminer aux synergies entre acteurs de l'université.

Valérie Méliani, Inès Di Chiappari, Marie-Caroline Heid & Stéphanie Marty

Co-construction d'un dispositif pédagogique de médiation culturelle

Inès DI CHIAPPARI, étudiante stagiaire sur le projet, Université Paul Valéry Montpellier 3.

ines.dichiappari@etu.univ-montp3.fr

Marie-Caroline HEÏD, MCF en SIC (71ème section), Université Paul Valéry Montpellier 3.

marie-caroline.heid@univ-montp3.fr

Stéphanie MARTY, MCF en SIC (71ème section), Université Paul Valéry Montpellier 3.

stephanie.marty@univ-montp3.fr

Valérie MELIANI, MCF en SIC (71ème section), Université Paul Valéry Montpellier 3. valerie.meliani@univ-montp3.fr

Eva SANDRI, MCF en SIC (71ème section), Université Paul Valéry Montpellier 3. eva.sandri@univ-montp3.fr

Notre étude porte sur un dispositif qui s'inscrit à la fois dans des dimensions pédagogique, culturelle, artistique, sociale et sociétale. Dans le cadre d'une recherche-action, nous questionnons une initiative mise en place depuis quelques années à l'école primaire Jules Simon de Montpellier où la classe ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) et une classe mixte de CP-CE1 collaborent dans un temps de décloisonnement lors d'activités artistiques plurielles. Les enfants des deux classes sont accueillis par une médiatrice pour la visite d'une exposition dans un lieu d'art contemporain de la Métropole. Les professeurs prennent ensuite le relais en classe pour réfléchir avec eux sur les questions soulevées par l'exposition et arrivent in fine à dégager un thème sociétal (par exemple : la paix dans le monde ou comment sauver la planète). Différent chaque année, ce thème est le fil conducteur pour la suite du projet qui mobilise les enfants dans des créations artistiques à la fois plastiques et chorégraphiques.

Le développement du projet par la danse est accompagné par la chorégraphe Jos Pujol qui témoigne d'une forte expérience avec le milieu scolaire et les enfants différents. Les créations artistiques sont directement prises en charge par les personnels des deux classes qui mettent en place quatre ateliers avec un roulement des enfants (huit environ par groupe décloisonné) : numérique de photo/vidéo, création de décors, expression corporelle par le dessin, création plastique.

Ce dispositif est particulièrement souple et malléable, le contenu n'est pas pré-défini mais se co-construit au cours de l'année dans les interactions entre les enfants et dans les différentes propositions artistiques. Une restitution de ce work in progress est réalisée pour les parents à partir de traces enregistrées (dessins, photos, écrits) tout au long de l'année et diffusée lors d'une performance dans le lieu d'exposition initial, au milieu des œuvres d'art qui ont inspiré les enfants pour leurs créations. Alors que ses enjeux sont multiples et interdépendants, les acteurs de terrain disposent de peu moyens (financiers, humains, temporel) et doivent sans cesse se ré-inventer pour arriver à mettre en œuvre ce dispositif. Les acteurs encadrants (professeurs, AVS, ATSEM et chorégraphe) se réunissent très peu pour discuter des objectifs ou des avancées du projet. Principalement investis dans la mise en œuvre du projet, les échanges entre acteurs sont majoritairement informels et aucun espace-temps n'est dédié à l'organisation ou à l'évaluation du dispositif.

Ancrée dans une démarche compréhensive qualitative, la méthodologie de la recherche s'articule principalement entre l'observation ethnographique et les entretiens qualitatifs ouverts auprès des encadrants professionnels. Ces données seront complétées par un recueil mixte (entretiens qualitatifs ouverts individuels et en groupe avec les enfants complétés par une enquête quantitative auprès des familles). L'enjeu de saisir le dispositif dans son ensemble inclut aussi les parents dont certains viennent pour la première fois dans un lieu d'art.

Marie André, Fabien Grimal, Céline Humeau, Konstanze Lueken, Nathalie Maumon & Elisabeth Panchaud

La Valorisation de la voie professionnelle et technique (VVPT) sous le prisme de l'image de marque : agenda de recherche

André, Marie, Enseignante, Lycée Pierre Aragon, marie.andre@univ-tlse2.fr

Grimal, Fabien, PRCE, INSPE TOP, fabien.grimal@univ-tlse2.fr

Humeau, Céline, Enseignante, Lycée Hélène Boucher, Celine.humeau@univ-tlse2.fr

Lueken, Konstanze, PRCE, INSPE TOP, konstanze.lueken@univ-tlse2.fr

Maumon, Nathalie, MCF, INSPE TOP, LGTO (URU7416, ex LGCO), nathalie.maumon-de-longevialle@univ-tlse2.fr

Panchaud, Elisabeth, Enseignante, EREA de Muret, elisabeth.mirabel@univ-tlse2.fr

En avril 2023, les annonces gouvernementales concernant la réforme à venir du lycée professionnel sont remises sur le devant de la scène, de manière quelque peu maladroite, en suscitant de nombreuses réactions des diverses parties prenantes. Sans détailler le fond de cette réforme, qui n'est pas l'objet de cette recherche, néanmoins la communication orchestrée autour de cette réforme met en exergue les représentations sociales, voire les stéréotypes sur les filières professionnelles et technologiques. Ceci questionne l'image de marque de ces filières. L'image de marque se définit comme un ensemble de représentations affectives et rationnelles en lien avec ladite marque (Décaudin, 1996). Pour résumer, l'image de marque est un concept multidimensionnel dont les modélisations d'Aaker (1994) et de Keller (1993) sont les plus connues. Parmi ses variables, dans le cadre d'une adaptation à notre contexte de formations publiques au sein d'EPLÉ, nous retrouvons les bénéfiques symboliques, l'attitude, les utilisateurs, les acteurs de l'organisation (ici les EPLÉ) et la communication (Aaker 1994, Keller 1993, Korchia, 2001).

L'adaptation à un contexte de fonction publique est possible et cela a déjà fait l'objet de recherche dans le domaine du management public, notamment un contexte de formation publique Rochette et Peng (2016).

L'objectif principal de cette recherche est de se focaliser sur la valorisation des voies technologiques et professionnelles au travers du concept de l'image de marque. Par conséquent, la question de recherche se formule de la manière suivante : par la mobilisation de l'image de marque, de quelles manières les filières technologique et professionnelle peuvent valoriser leur positionnement perçu (en remédiant aux représentations sociales/stéréotypes) ?

Pour l'atteindre, nous avons identifié deux objectifs intermédiaires : identification des représentations sociales/stéréotypes des filières technologique et professionnelle en vue de les déconstruire ; identification voire construction des outils de valorisation des filières technologique et professionnelle. L'objet de cette communication est d'effectuer une présentation de cette recherche collaborative de l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées et d'exposer la méthodologie envisagée qui compte tenu des objectifs suscités correspondrait à une méthodologie mixte de Creswell (2014).

Aaker D. (1994), *Le management du capital-marque*, Dalloz.

Creswell, J. W (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition SAGE Publications (p. 183). ISBN 978-1-4522-2609-5.

Décaudin J.M. (1996), *Glossaire de la communication marketing*, Economica.

Keller K.L. (1993), *Conceptualising, measuring and managing customer-based brand equity*, *Journal of Marketing*, 57, 1, pp. 1-22+

Korchia M., 2001, « Associations à la marque : leurs effets sur trois construits » Actes du 17^{ème} congrès international de l'Association Française du Marketing, Deauville, pp. 1-24.

Rochette, C., & Peng, H. (2016, May). *Le classement et la marque universitaire: vers une complémentarité ?* In 5^{ème} Colloque AIRMAP (Association Internationale de Recherche en Management Public)

Salle 3 MULTIMEDIA - Thème C

RESPONSABLES DE SESSION : V. Paolacci & V. Larrive

Florence Mauroux & Florence Bara

Écriture manuscrite ou à l'aide de lettres mobiles : effets sur le développement des compétences orthographiques d'élèves de CP

Bara, Florence, PU, UT2J, Inspé TOP

En France, les activités favorisant les tentatives d'écriture sont encouragées par les programmes scolaires dès la maternelle (MEN, 2021). Pour autant, alors que les ressources ministérielles à destination des enseignants de CP pointent l'importance d'un entraînement rigoureux du geste graphique pour soutenir le développement de compétences orthographiques (MEN, 2018), d'autres ressources mettent en garde contre les risques engendrés par les essais d'encodage et préfèrent le recours à des outils d'écriture tels que des unités mobiles ou des mots repris de listes ou textes référents (Ouzoulias, 2014). La recherche Lire-Ecrire CP (Goigoux, 2016) conclut quant à elle qu'écrire en combinant des unités mobiles a un effet global négatif sur les performances en orthographe des élèves de CP. Face à ces avis divergents, l'objectif de notre étude est double :

- 1) constituer des données développementales permettant de mieux comprendre l'intérêt de l'écriture manuscrite pour l'apprentissage de l'orthographe, en comparaison à l'écriture à l'aide d'unités mobiles ;
- 2) déduire une progressivité des apprentissages et des activités d'écriture proposées au fil de l'année de CP.

Dans le cadre d'une recherche collaborative soutenue par la SFR-AEF de l'INSPE Toulouse-Occitanie Pyrénées, menée entre 2020 et 2022, nous avons suivi les progrès en orthographe de 88 élèves issus de huit classes de CP (1ère primaire) provenant de six écoles différentes. Tous les élèves ont été soumis à un pré-test qui a permis 1/ d'évaluer leur niveau initial sur différentes compétences (orthographiques, métalinguistiques, graphomotrices et visuo-attentionnelles) et 2/ de constituer les groupes expérimentaux et témoins dans chaque classe. Durant 7 semaines, les élèves du groupe expérimental ont pratiqué des activités d'écriture manuscrite visant le développement des compétences des élèves en orthographe, deux fois par semaine. Dans le même temps, les élèves du groupe témoin ont pratiqué les mêmes activités mais ils écrivaient à l'aide de lettres mobiles. Afin de mesurer les effets des deux conditions d'écriture sur le développement des compétences orthographiques, les élèves ont été soumis à un post-test après 7 semaines d'expérimentation. Les résultats ne montrent pas d'effets significatifs de l'une ou l'autre des conditions d'écriture sur le développement des compétences orthographiques et les deux groupes d'élèves ont progressé de façon équivalente. Certaines différences sont toutefois mises à jour sur les types d'erreurs produites, de façon manuscrite ou dans l'écriture à l'aide d'unités mobiles. En formation, initiale et continue, ces résultats permettent d'insister sur l'intérêt de la pratique régulière d'activités de production orthographique sur l'appropriation puis la maîtrise du fonctionnement du système écrit du français, et cela dès le début du CP. La progression sur les modalités d'écriture, manuscrite ou à l'aide de lettres mobiles, selon de profil des élèves est discutée.

Bénédicte Parmentier & Al

Expression du sensible dans l'écriture et la réécriture de textes littéraires en cycle 3

La didactique du français langue première s'intéresse au lexique en tant qu'objet d'enseignement à part entière (Garcia-Debanc et Aurnague, 2020). Les recherches portant sur la relation entre activités lexicales et productions d'écrits d'élèves ont montré l'intérêt de travailler en classe le lexique des sentiments de façon explicite afin d'enrichir l'écriture. Grosman (2008) préconise ainsi un apprentissage du lexique des émotions et des marques de subjectivèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1980) qui permet de rendre compte plus finement des états mentaux des personnages dans l'écriture de récits.

Quant à Roubaud (2020) et Tremblay (2018 ; 2021), elles ont montré qu'en s'appuyant sur l'intérêt affectif et la curiosité pour certains mots chez les jeunes enfants, on développait leur sensibilité lexicale. Pour notre part, nous avons mis en évidence que l'appropriation affective d'un lexique émotionnel et axiologique rencontré lors de lectures littéraires favorisait son réemploi lors d'écriture créative (Duvion-Parmentier, 2020).

Le dispositif que nous proposons pour la présente communication vise à renseigner l'articulation entre lecture, productions écrites littéraires et sensibilité lexicale. Nous nous sommes intéressée plus particulièrement au lexique

des odeurs et du goût qui, selon Kleiber (2008) est très souvent décrit de façon subjective et se traduit par des activités métalexicales convoquant sentiments et souvenirs (Dubois, 2006 ; Dufour et Rinck, 2020).

Ce dispositif a été expérimenté dans 4 classes de fin d'école primaire par des professeurs stagiaires, il porte sur l'écriture d'un souvenir. L'analyse des productions écrites, menée en s'appuyant sur les critères de la critique génétique (Fabre-Cols, 2002), documentera l'intérêt du recours aux textes littéraires pour l'apprentissage d'une approche sensible du lexique, tant dans son appropriation que dans son enrichissement.

Dubois, D. (2006). « Des catégories d'odorants à la sémantique des odeurs. Une approche cognitive de l'olfaction », Terrain 47, 89-106.

Dufour, F., Rinck, F. (2020) Les odeurs comme déclencheurs d'activités métalinguistiques, Corela. Cognition, Représentation, Langage.

Duvin-Parmentier, B. (2019). « Les effets typographiques pour générer l'expression des émotions : écrire dans les interstices de l'album », Repères, 59, 109-130.

Grossmann, F. Boch, F., Cavalla, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments...Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale. Dans F. Grossmann & S. Plane (dir.), Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 191-218.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). L'Énonciation – De la subjectivité dans le langage. Paris. Armand Colin.1980.

Kleiber, G. (2008) « Petite sémantique des couleurs des odeurs », Actes du VIe Colloque International Linguistique contrastive germano-romane et intraromane (Innsbrück, 3-5 septembre 2008).

Roubaud, M-N. (2020). « Le mot-vedette : un dispositif didactique d'apprentissage du lexique à effet de balancier ». Lidl, 62.

Tremblay, O. (2021) « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique, Pratiques, 189-190.

Véronique Paolacci & Al

Enseigner à ponctuer avec un serious game. Une expérimentation en cycle-3

Michel Galaup – SGRL, INU Champollion, UMR EFTS Toulouse [-michel.galaup@univ-jfc.fr](mailto:michel.galaup@univ-jfc.fr)

Les compétences rédactionnelles se construisent sur le long terme, en particulier celles qui concernent la segmentation du texte avec les signes de ponctuation (David & Vaudrey-Luigi, 2014). Les apprentissages concernant la segmentation du texte en phrases (Paolacci & Rossi-Gensane, 2023) se travaillent en production, au moment de la mise en mots ou de la réécriture, mais peuvent aussi faire l'objet de tâches en réception (activités de lecture). C'est l'option que nous avons prise pour initier un serious game sur la ponctuation.

Nous partons du postulat que l'exercice classique de ponctuer un énoncé non ponctué permet de développer des compétences de lecture/compréhension et une posture métalinguistique qui sont également présentes dans l'activité d'écriture. Si l'exercice de ponctuer un texte ne présentant aucun signe de ponctuation est classique et très fréquent dans les manuels (Elalouf, 2018), la mise en jeu de cette tâche avec le serious game marque selon nous une rupture dans les pratiques ordinaires de la classe. Cette nouvelle génération d'environnements numériques pour l'apprentissage (Galaup, 2020) offre la possibilité de réduire la complexité des contextes réels d'apprentissage en offrant des caractéristiques plus ludiques.

Notre communication rendra compte d'un article publié dans la revue Recherches (numéro de juin 2023) qui rend compte des premières phases de tests d'un serious game sur la ponctuation, élaboré par des étudiant.e.s du Master LAMINJ de l'Université de Champollion d'Albi qui ont travaillé au niveau des contenus en collaboration avec l'une d'entre nous. Les phases de tests qui seront décrites ont eu lieu dans une classe de CM1/CM2 dans une école du Tarn-et-Garonne. Nous nous sommes focalisés sur l'étude des modalités d'usage de ce serious game, afin de pouvoir comprendre, analyser cette formation et évaluer sa pertinence.

Bibliographie indicative

David, J & Vaudrey-Luigi, S. (Eds, 2014). Enseigner la ponctuation. Le Français aujourd'hui.187.

Elalouf, M.-L. (2018). Les relations entre production d'écrits et enseignement de la langue dans les manuels de cycle 3 issus des programmes de 2015. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Elalouf.pdf

Galaup, M. (2020). Phénomènes transpositifs et environnements numériques pour l'apprentissage [Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation. Université Toulouse 2 - Jean Jaurès, France].

Paolacci, V. & Rossi-Gensane, N. (2023). Apprendre à segmenter son écrit en phrases à l'école et au collège. In Longhi, B. & Lewi, O. (Eds). Connecter et segmenter à l'écrit : ponctuation et opérateurs linguistiques, deux défis pour l'enseignement. Peter Lang. 153-175.

Salle 3 MULTIMEDIA - Thème H et C

RESPONSABLES DE SESSION : C. Huet & F. Martin

Franck Martin

Violences en contextes, vécu victimaire selon les espaces

Dépasser le cadre habituel des enquêtes sur la violence en milieu scolaire est un des objectifs de cette recherche. Dans une zone rurale de l'Occitanie, 352 jeunes de 8 à 16 ans se sont exprimés sur leurs conditions de vie, sur les violences subies et déclarées dans leur famille, leur village et leur lieu de scolarisation. L'articulation entre leurs déclarations sur ces différents espaces permet de mieux appréhender l'existence d'un vécu victimaire multiforme.

Capucine Huet

Accessibilité numérique et environnements capacitants

Huet Capucine Post-doctorante Université Paul Valéry Montpellier 3 capucine.huet@univ-montp3.fr

Cette recherche s'inscrit dans une perspective d'égalité des chances et des réussites de toutes et tous dans l'enseignement supérieur (Anoot & Etienne, 2020) et s'appuie sur une définition interactive du handicap qui « met en relation les caractéristiques d'une personne (dont ses éventuelles incapacités) et celles de l'environnement, plus ou moins accessible » (Plaisance, 2019, p. 168).

Le projet Nexus dans lequel s'ancre cette recherche, vise la réussite des étudiants inscrits en licence à l'Université Paul Valéry Montpellier 3 par le déploiement des humanités numériques. Cela passe notamment par l'accessibilité numérique des plateformes universitaires, ce qui peut participer d'une dynamique inclusive (Plaisance, 2019). L'accessibilité numérique est l'un des enjeux des Nouveaux Cours Universitaires et est envisagée ici comme une stratégie éducative profitable à tous les étudiants et à toutes les étudiantes, à besoins spécifiques ou non (Papadopoulou, 2022). La question est de savoir en quelles mesures les dispositifs technopédagogiques proposés aux étudiants et leurs usages sont accessibles et le cas échéant, comment l'on peut penser et évaluer leur opérationnalité inclusive (Benoit & Feuilladiou, 2017). Ainsi, il s'agit de recueillir la parole d'étudiants s'auto-déclarant en situation de handicap, quant à leurs parcours universitaires plus ou moins facilités ou empêchés par les dispositifs numériques qui leur sont proposés. La démarche est qualitative, à visée compréhensive, et passe par la mise en œuvre d'entretiens semi-directifs. L'objectif est d'entendre les étudiants sur leurs propres perceptions des pratiques et des usages numériques plus ou moins inclusifs et capacitants.

Elsa Filâtre & Raphaël Chalmeau

Apprendre à mobiliser la classe dehors en géographe et en naturaliste : Comment créer des espaces de construction de l'interdisciplinarité dans la formation des professeurs des écoles ?

Chalmeau ; Raphaël ; MCF ; INSPE TOP ; raphael.chalmeau@univ-tlse2.fr

Nous proposons une communication autour de l'observation d'étudiants de master en formation des professeurs des écoles lors de sorties dans l'espace proche (étudiants de M1). Ces sorties combinent des savoirs géographiques et biologiques et visent à développer des gestes professionnels utiles à la mise en œuvre de sorties avec les élèves.

Ce témoignage s'articule autour de la description de deux dispositifs de formation et de leur analyse. Le premier dispositif concerne une sortie ponctuelle dans le territoire proche (sous la forme d'un TD de 4h) et mobilise les didactiques des sciences et de la géographie. Il est proposé à l'ensemble des étudiants de M1 (N=112) qui complètent

un questionnaire ante et post sortie. Le second dispositif, sous forme d'un court module optionnel (3TP pour un total de 11h), est construit autour de 3 sorties de proximité avec un petit groupe d'étudiants (N=12). Dans ce module, les étudiants vivent d'abord une sortie organisée par les formateurs puis dans un second temps, ils proposent et testent une activité à l'extérieur avec leurs collègues. L'analyse s'appuie sur l'observation des étudiants, de leur questionnement, de leurs pratiques pendant ces moments de formation et sur leurs réponses à un (post) ou deux (ante et post) questionnaires.

L'analyse des résultats nous conduit à discuter des enjeux épistémologiques, didactiques et pédagogiques impliqués dès lors que des apprentissages à l'extérieur de la classe sont envisagés. Nous proposons une réflexion autour des intérêts et limites du « faire classe dehors » dans le cadre des enseignements/apprentissages en géographie et en sciences de la vie. Les gestes professionnels impliqués dans la construction de la polyvalence, en s'appuyant sur une pratique interdisciplinaire, sont discutés.

Cette expérience, pourtant ponctuelle et modeste dans un parcours de formation très chargé, nous paraît essentielle à vivre et à faire vivre aux futurs enseignants, pour questionner la forme scolaire et la pratique de la classe dehors.

Mots clés : formation des professeurs des écoles, sortie de proximité, classe dehors, territoire, didactique, épistémologie, interdisciplinarité, forme scolaire, polyvalence.

MERCREDI 28 JUIN 2023

Salle 1 ANIMATION - Thème A

RESPONSABLES DE SESSION : D. Lougteb &

Aurélie Chesnais & Al

Mathématiques, Langage et Inégalités Scolaires

Aurélie Chesnais, aurelie.chesnais@umontpellier.fr

Céline Constantin, celine.constantin@umontpellier.fr

Sandrine Bazile, sandrine.bazile@umontpellier.fr

Nathalie Auger, nathalie.auger@univ-montp3.fr

Nous présenterons une partie des expérimentations menées dans le cadre du projet Mathématiques, Langage et Inégalités scolaires. Nous présenterons d'une part les réflexions menées sur la question de la secondarisation des discours des élèves dans le cadre de la construction de la notion de distance entre deux points au début du collège, en nous intéressant plus précisément au langage verbal et en interrogeant l'influence des langues, autres que le français, maîtrisées par les élèves ; d'autre part, le travail mené sur la construction du sens des écritures symboliques permettant de manipuler les suites numériques au lycée. La présentation portera essentiellement sur les questionnements méthodologiques.

Asma Yargui

Enjeux de la formation interculturelle des enseignants de français langue étrangère en Algérie

L'Algérie est un pays qui constitue une mosaïque en matière de multilinguisme (utilisation et coexistence de plusieurs langues) et de plurilinguisme (capacité à utiliser plusieurs langues) (Taleb-Ibrahimi, 2006, pp. 207-218). Du fait de son histoire et de sa géographie, ainsi que de la coexistence de plusieurs langues : arabe classique, arabe dialectal, berbère, français et plus récemment anglais, le pays connaît une situation complexe et diversifiée (Ibid.). Cette diversité se reflète dans la vie quotidienne, les médias, les administrations, les écoles et les universités (Sebaa, 2002, p. 85). L'enseignement du français langue étrangère (FLE) est une priorité nationale, mais les enseignants sont confrontés à des défis liés à la diversité linguistique et culturelle des apprenants, ainsi qu'à leur propre formation interculturelle

(formation à la compréhension et à la gestion des différences culturelles dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage) ; par exemple : la difficulté de répondre aux besoins individuels de chaque apprenant en matière d'apprentissage, compte tenu de la grande variété de langues maternelles et de niveaux de compétence en français des apprenants ou encore le manque de formation interculturelle des enseignants, qui peut les empêcher de comprendre et de gérer efficacement les différences culturelles (Lachheb, 2017, pp. 1-8). Le contexte multiculturel de l'Algérie peut également influencer l'approche interculturelle des enseignants de FLE (Berkani, 2018) ; qui consiste à prendre en compte les différences culturelles des apprenants et de l'enseignant pour favoriser une meilleure compréhension mutuelle, ainsi qu'une communication efficace et respectueuse. En effet, à l'image de la situation sociolinguistique algérienne, le dispositif pédagogique de FLE en Algérie est un espace où sont présentes plusieurs langues et cultures. Les dimensions linguistique, culturelle, sociale et pédagogique sont donc sans cesse entremêlées et composent l'essence de l'enseignement-apprentissage. Dans ce contexte, les apprenants de FLE peuvent avoir des compétences linguistiques et culturelles variées, nécessitant une adaptation de l'enseignement pour répondre à leurs besoins. La formation interculturelle des enseignants de FLE est essentielle pour améliorer la communication interculturelle et favoriser l'engagement des apprenants. C'est pourquoi cette présente communication vise à explorer les enjeux de la formation interculturelle des enseignants de FLE en Algérie, en lien avec la thématique A : « les langues et le langage dans les phénomènes d'enseignement, d'apprentissage et de formation », et en relation avec le sujet de notre recherche doctorale qui porte sur le développement de la compétence interculturelles de l'enseignant algérien de FLE.

Mots clés : Algérie ; FLE, enseignants algériens, multilinguisme, plurilinguisme, compétence interculturelle, approche interculturelle.

Bibliographie

Berkani, D. (2018). Dalila Berkani, « La gestion interculturelle de la classe de FLE au cycle secondaire en Algérie ». Multilinguales [En ligne](10).

Lachheb, A. (2017). Teaching French as a Foreign Language in Algeria: Challenges and Prospects. International Journal of Humanities and Social Science Research, 6(1), pp. 1-8.

Sebaa, R. (2002). L'Algérie et la langue française: L'altérité partagée. Oran: Dar ElGharb. Taleb-Ibrahimi, K. (2006). « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues ». L'Année du Maghreb(1), pp. 207-218.

Doha Lougteb & Amina Hassan-Mohamed

Le questionnement : une approche didactique en vue de la (re)contextualisation des savoirs dans l'enseignement / apprentissage d'anglais langue étrangère en France. Étude de cas en classe de 6ème

LOUGTEB Doha.

Amina Hassan-Mohamed, Doctorante Université de Toulouse Jean Jaurès, amina.hassan-mohamed@univ-tlse2.fr

Notre article contribue aux travaux sur les enjeux de la relation entre contexte et savoirs dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Un contexte est, par définition, un ensemble de situations dans lesquelles un événement se produit. Il convient dans notre article d'étudier la contextualisation des savoirs dans l'enseignement d'anglais langue étrangère à travers l'approche didactique du questionnement. Nous cherchons à élucider, particulièrement, l'intérêt de cette approche dans la dynamique interactionnelle entre l'enseignant et les élèves dont le but est de (re)contextualiser les savoirs.

En effet, l'approche du questionnement, actualisée régulièrement par l'enseignant au sein de sa classe de langue, est à la fois un moyen didactique et pédagogique s'inscrivant dans les pratiques enseignantes. Dans le cadre de notre article, l'objectif est de montrer à quel point le questionnement permet non seulement de transmettre, explicitement ou implicitement, des savoirs mais aussi de les (re)contextualiser. De ce fait, nous éclairerons le poids des différents éléments du contexte sur l'approche du questionnement dans une classe de langue dans le cadre scolaire. Nous allons donc systématiquement synthétiser les résultats obtenus à l'aide d'illustrations significatives pour discuter les articulations entre les approches du questionnement et la (re)contextualisation des savoirs en didactique des langues (désormais DDL). Cette étude s'appuie sur une analyse de deux séances de classe afin d'étudier comment l'enseignant d'anglais fait le lien entre le contexte et la construction des savoirs par le biais du questionnement. Les résultats de l'analyse nous ont permis d'élaborer et présenter un schéma illustrant le processus de (re)contextualisation des savoirs à travers l'approche du questionnement.

Salle 2 LAPOINTE - Thème F

RESPONSABLES DE SESSION : Y. Morales &

Bruno Fondeville, Rémi Bonasio & Gwenaël Lefevre

Comprendre l'expérience éducative avec la psychologie historique. L'exemple des conseils d'élèves

Bonasio Rémi MCF UT2J EFTS remi.bonasio@univ-tlse2.fr

Lefevre Gwenaël MCF UT2J EFTS gwenael.lefeuvre@univ-tlse2.fr

Ignace Meyerson ne s'est jamais intéressé aux faits éducatifs. La psychologie historique offre pourtant un cadre d'analyse précieux pour les appréhender. Dans cette communication, nous voudrions montrer l'intérêt que revêt ce cadre théorique pour comprendre les difficultés que rencontrent les professeurs des écoles lorsqu'ils animent des conseils d'élèves.

Le point de départ de notre investigation réside dans une difficulté professionnelle observée de manière récurrente dans nos propres travaux : la forte incertitude des enseignants à propos de la conduite à tenir dans ce dispositif pédagogique. La posture de « retrait » qu'ils identifient comme la posture idéale se heurte en effet à des expressions d'élèves jugées inappropriées et/ou de nature à exacerber les situations conflictuelles traitées lors des séances du conseil. L'embarras des enseignants est important, il peut même conduire certains d'entre eux à renoncer à ce dispositif pourtant fortement valorisé au sein des équipes pédagogiques auxquelles ils appartiennent. Cette difficulté professionnelle, nous avons cherché à la comprendre en la resituant dans l'histoire de ce dispositif.

En partant du postulat de la psychologie historique selon lequel les œuvres constituent des traces objectivées de l'expérience humaine, nous avons voulu mettre en perspective cette difficulté professionnelle avec l'expérience éducative telle qu'elle est cristallisée dans les œuvres pédagogiques. Nous avons choisi de focaliser notre attention sur la période des années 1960-1970. L'étude de récits, témoignages et discours prescriptifs de cette période permet de mettre à jour les similitudes et différences des expériences éducatives associées au conseil d'élèves. Et d'apporter un éclairage sur les difficultés professionnelles identifiées dans nos propres travaux.

Bibliographie

- Bonasio, R., Fondeville, B. et Lefevre G. (à paraître). L'enseignant face aux désordres en classe. Appropriation de dispositifs à l'école primaire. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bossy, M., Boutin, F., Canac F., Girard, A. Fondeville, B. et Fourchard F. (2020). Regards croisés de professeurs des écoles sur le conseil d'élèves. Dans Rouyer, V., Beaumatin, A. et Fondeville, B. Éducation et citoyenneté. Regards croisés entre chercheurs et professionnels. De Boeck Supérieur.
- Fondeville, B., Beaumatin, A., Constans, S. et Rouyer, V. (2021). Socialisation et expériences de la citoyenneté des enfants en France. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 88, pages 83-92.
- Meyerson, I. (1948). Les fonctions psychologiques et les œuvres. Paris : Albin Michel, 1995.
- Oury, J. et Vasquez, A. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle. Paris : Maspéro.
- Oury, J. et Vasquez, A. (1971). De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Paris : Maspéro.
- Pochet, C., Oury, F. (1979). Qui c'est l'conseil ? - La loi dans la classe. Paris : Maspéro

Yves Morales

Éducation physique scolaire, santé, bien-être et lutte contre la sédentarité : normaliser les comportements des élèves ou leur apprendre à gérer leur vie physique ? (1970– 2023)

Yves Morales, Maître de conférences, CRESCO, URU 7419. Faculté des Sciences du Sport et du Mouvement Humain, Université Paul Sabatier, Toulouse III ; yves.morales@univ-tlse3.fr

L'étude présentée est centrée sur l'analyse des modalités de prise en compte de la problématique de l'éducation à la santé et au bien-être dans les programmes scolaires d'Éducation Physique et Sportive (EPS) des années 1970 à nos jours en France. Si cet objectif trouve une place de choix dans cette matière scolaire, ce qui fait débat dans la période

que nous analysons, c'est l'importance qui lui est attribuée et la nature spécifique des contenus d'enseignement programmés en matière d'apprentissages relatifs à la gestion de la vie physique.

À l'évidence, l'injonction sanitaire divise les acteurs de cette discipline. Les conceptions exprimées sont mises en tension entre un impératif sociopolitique de plus en plus prégnant et des inquiétudes relatives à la spécificité éducative de cette discipline scolaire confrontée à des conceptions axées sur la balance énergétique. Par ailleurs, l'intégration de l'éducation à la santé et au bien-être en EPS s'accompagne d'une nouvelle forme de gouvernement des corps envisagée sous l'angle de la responsabilisation accrue des élèves dans l'adoption d'un mode de vie favorable à la gestion de leur vie physique. Entre démarche de normalisation, qui conduit à promouvoir une activité physique régulière, et perspective d'émancipation, qui permet aux élèves d'apprendre à agir sur eux-mêmes pour savoir s'entraîner et construire durablement leur santé, des débats et controverses s'engagent aujourd'hui, en étant réactualisés récemment par les effets de la crise sanitaire.

Mots-clef : Éducation Physique et Sportive, Éducation à la santé, débats et tensions, contenus d'enseignement.

[Véronique Castagnet-Lars](#)

[Reconstituer les bibliothèques de travail des enseignants et des élèves des collèges jésuites d'Ancien Régime \(France, XVIIIe siècle\)](#)

Véronique Castagnet-Lars, Maître de conférences ; INSPE TOP ; veronique.castagnet-lars@univ-tlse2.fr

Cette recherche interroge les modalités du travail réalisé par les enseignants et les élèves des collèges jésuites dans et hors la classe durant leur scolarité de la 6e à la classe de théologie. Elle repose sur l'analyse des bibliothèques telles qu'elles ont fonctionné dans les années 1760.

Le moment privilégié pour cette étude est celui de la fermeture des établissements sur décision royale. En effet, dans toute l'Europe, les souverains décrètent au cours des années 1760 l'impossibilité pour les jésuites de continuer à enseigner, puis la saisie de leurs biens, leur inventaire, avant leur mise en vente. La présence ancienne de ces religieux au sein du royaume de France (près de 230 ans pour la plupart des établissements français) est ainsi interdite. Mais leur héritage intéresse les pouvoirs monarchiques dans la mesure où ces collèges sont aussi des lieux de fabrication – voire d'accumulation – des savoirs

Sur la centaine d'établissements scolaires jésuites, l'historien saisit l'activité finale de près d'une trentaine d'entre eux, grâce aux sources disponibles. Ces dernières sont donc fort intéressantes parce qu'elles émanent pour l'essentiel des adversaires des jésuites, ceux-là même chargé de trouver également des successeurs à ces religieux, pour que l'enseignement soit maintenu dans les villes électives. Il s'agit d'inventaires d'établissement, comprenant la notation – parfois défailante faute de savoirs et/ou de culture – suivant la découverte progressive des lieux grâce au guidage du principal du collège. Et la découverte prend du temps... l'inventaire dure... d'autant que les commissaires royaux notent tous les éléments rencontrés avec le plus de détails possibles : objets culturels, éléments de décoration, livres, objets scientifiques, objets d'enseignement... Pour donner un ordre de grandeur, certaines bibliothèques comptent en effet jusqu'à 40000 volumes, dont un nombre important provient de fonds médiévaux.

Le projet de recherche est centré sur l'étude du travail des enseignants et des élèves dans les bibliothèques jésuites domestiques et entend poser les jalons pour étudier la patrimonialisation des supports d'enseignement et des productions des élèves depuis la fin du XVIIIe siècle.

Salle 3 MULTIMEDIA - Thème G

RESPONSABLES DE SESSION : Chrysta Pélissier

[Chrysta Pélissier, Audrey De Céglié & Jean Moutouh](#)

[Appréhender les conduites de co-construction des activités en contexte pluridisciplinaire d'acteurs « encordés » : vers une ébauche de modélisation](#)

Chrysta Pélissier, MCF-HDR, Laboratoire LHUMAIN, Université de Montpellier 3. chrysta.pelissier@umontpellier.fr
Audrey De Céglié, MCF, Laboratoire LIRDEF, Université de Montpellier, audrey.de-ceglie@umontpellier.fr

Jean Moutouh, Docteur en sciences de l'information et de la communication, Membre associé à l'IMSIC, Aix-Marseille Université. jean-andre.moutouh@ac-montpellier.fr

La réussite apprenante constitue aujourd'hui un enjeu politique fort, aussi bien au collège (Cordonnier et Fauche, 2018), qu'au lycée, qu'à l'université (Romainville 2000 ; Michaud et Romainville, 2012). Cette réussite est relative à de nombreux facteurs qui sont, actuellement et depuis plusieurs années déjà, étudiés dans le cadre de recherche en sciences de l'éducation. Parmi les questions posées, nous retrouvons la mesure et la compréhension de l'influence qu'ont le comportement des camarades au collège et au lycée dans le choix d'une orientation (Monso et al., 2019), la motivation en contexte scolaire (Viau, 2003), le poids des origines socio-culturelles (Dupriez et al., 2012), la question du sens dans le parcours d'orientation (Moutouh, 2017) ou encore la place et la construction des stéréotypes de genre (Plante et al. 2010).

En réponse à cet enjeu, plusieurs types de dispositifs se sont développés ces dernières années. Parmi eux, nous retrouvons les Cordées de la Réussite. Dispositif interministériel et partenarial lancé en 2008, ces cordées visent la mise en place d'un accompagnement (Paul, 2012) dédié à la poursuite d'études supérieures et/ou l'insertion sociale et professionnelle de chacun des apprenants. Dans ces dispositifs, différents établissements sont « encordés ». Ils participent par leurs échanges au développement de l'égalité des chances des apprenants inscrits dans ces établissements.

Nous souhaitons par nos travaux contribuer au développement de ces dispositifs. Notre ambition est d'appréhender les conduites de co-construction des actions menées par le collectif au sein de ces organisations : mieux comprendre ce qui se joue au sein de ces Cordées de manière à accompagner au mieux les acteurs impliqués et ainsi favoriser la pérennisation de ces dispositifs. Notre positionnement est de considérer que les activités réalisées par ses membres ne découlent pas d'une organisation préétablie, préconstruite en amont lors de la demande de construction officielle de la Cordée, mais qu'elles sont au contraire advenues comme le résultat d'un processus d'organisation du travail collectif dynamique (Lave et Wenger, 1991).

En prenant appui sur le corpus des 14 comptes rendus écrits depuis 3 ans par les différents membres impliqués dans la cordée SOAN (S'Orienter et s'Approprier le Savoir avec le Numérique), nous caractérisons les résultats visibles, observables et analysables de l'activité menée au fil du temps par le collectif. Les comptes rendus, que nous avons alors envisagés comme des « traces d'activité » (Ollagnier-Beldame, 2011), nous servent de matériau pour « enquêter du dedans » (Lapassade, 2002 : 379).

Les résultats de l'analyse soulignent une progression dans les échanges qui sont d'abord centrée sur les valeurs défendues par tous les membres de la cordée, puis sur les rencontres opportunes qui structurent les activités collectives du moment, ensuite sur les actions concrètes à court terme (enquêtes de terrain, partage de ressources, d'informations, participation à des manifestations, etc.) suivies d'autres, qui a plus long terme (sur l'année), rassemblent de nouveaux acteurs non initialement impliqués dans la Cordée (stagiaire, etc.), amenant à l'identification de compétences développées au sein à la cordée et pouvant être mises au service du collectif (ateliers de formation / d'information). Enfin, ces ateliers amènent dans la perspective de renouvellements à laisser une trace de l'action au travers de ressources numériques.

Yolande Bilouka

État des lieux comparatif de la situation de l'utilisation du numérique au secondaire en France et au Gabon

Notre recherche doctorale porte sur l'utilisation des technologies numériques dans les écoles secondaires en France et au Gabon, en comparant les deux contextes. L'objectif de notre étude descriptive/explicative est de comprendre le lien entre l'utilisation du numérique et la motivation des élèves du secondaire, en tenant compte de leur origine sociale, dans ces deux pays confrontés à des problèmes d'échec et de décrochage scolaire.

Avant d'explorer ce lien, nous nous intéressons à la situation actuelle du numérique dans les systèmes éducatifs de chaque pays. Nous avons d'abord réalisé une analyse de l'état des lieux, puis nous avons examiné les différences et les similitudes entre la France et le Gabon. La littérature existante met en évidence certaines similitudes, notamment en ce qui concerne la législation scolaire de chaque pays qui prévoit l'utilisation du numérique à l'école (Code de l'éducation en France, 2022 et loi d'orientation du Gabon, 2012), ainsi que le type de connexion disponible (ARCEP Gabon, 2020 et CREDOC 2020 pour la France). Cependant, des distinctions importantes ont également été relevées, notamment en ce qui concerne les performances scolaires. Le taux de redoublement est très élevé au Gabon (MEN, 2020), tandis que le taux de décrochage scolaire est plus élevé en France. Les principaux obstacles à la réussite scolaire

incluent la qualité de l'enseignement secondaire public, qui est affectée par une demande élevée d'éducation et une congestion du système, empêchant une progression harmonieuse des cohortes d'élèves (Gabon). De plus, les deux pays font face à un déficit important d'enseignants, ainsi qu'à des problèmes tels que la démission des enseignants en France.

En ce qui concerne l'intégration du numérique, le Gabon présente un taux d'équipement en infrastructure numérique dans les écoles relativement faible, avec seulement 18% des lycées et 13% des collèges disposant de salles multimédias. De plus, aucune formation initiale ou continue n'est proposée aux élèves et aux enseignants en matière d'utilisation des technologies numériques (MEN, 2020). En revanche, en France, selon l'Insee (2019), la quasi-totalité des établissements publics du secondaire ont accès à Internet, et 38,4% des équipements sont destinés à un usage pédagogique, tels que les ordinateurs fixes, les ordinateurs portables, les tablettes, les tableaux numériques interactifs, etc. De plus, environ 50,2% des enseignants ont participé à des activités de formation continue liées au numérique, bien que 22,9% d'entre eux aient encore des besoins élevés dans ce domaine.

En somme, l'intégration du numérique dans les écoles est largement développée en France, tandis qu'elle est encore à un stade embryonnaire au Gabon. Notre recherche vise à approfondir cette problématique et à explorer le lien entre l'utilisation du numérique et la motivation scolaire des élèves.

[Audrey De Ceglie, Chrysta Pélissier & Chrysta Pélissier](#)

[Mise en place d'un jeu ludopédagogique pour la co-construction de représentations en contexte pluridisciplinaire d'acteurs « encordés »](#)

Audrey De Ceglie, audrey.de-ceglie@umontpellier.fr, Laboratoire LIRDEF, Université de Montpellier
Chrysta Pélissier, chrysta.pelissier@umontpellier.fr; Laboratoire LHUMAIN, Université de Montpellier 3
Jean Moutouh, jean-andre.moutouh@ac-montpellier.fr; Docteur en sciences de l'information et de la communication, Principal du collège André-Chamson, Meyrueis, Membre associé à l'IMSIC, Aix-Marseille Université

Si la première instance de socialisation est la famille, l'école garde encore un rôle majeur dans la construction des représentations concernant notamment les métiers et l'orientation des garçons et des filles. Si actuellement en nombre, l'école est effectivement mixte. Jusqu'au collège, les filles représentent 49% de la population. Ensuite, d'après le dernier État de l'École, publié en 2019, au lycée général et technologique, ce chiffre atteindrait même 54% des effectifs. Cependant, dans le monde du numérique, nous constatons qu'« en trente ans, la proportion de femmes ingénieure en informatique est passée, en France, d'un tiers des effectifs à seulement 15 % [4 : 20]. Selon la Fondation Femmes@numérique un peu moins de 33 % des emplois dans le secteur du numérique sont occupés par des femmes et seulement 15 % occupent des emplois techniques. Les informaticiennes diplômées sont à 75 % employées dans les métiers des ressources humaines, de la documentation ou du marketing, et seulement 25 % ont des missions techniques [1].

Le projet SOAN s'est alors interrogé sur la notion de genre, car actuellement dans les formations informatiques et numériques les femmes restent minoritaires. Pourtant historiquement, l'informatique était peuplé de femmes qui ont marqué son développement [2]. Bien sûr, il faut parler de Augusta Ada Byron Lovelace au XIXe siècle, considérée comme la première personne à pratiquer la programmation. Et puis le XXe siècle a vu Grace Murray Hopper pour ses travaux en compilation, ainsi que les « 6 ENIACS girls », les « ordinatrices »... assimilées (tout de même !) à des télé-opératrices mais qui programmaient en binaire ce premier super-ordinateur. A cette époque, les hommes s'occupaient du matériel (la partie noble), et les femmes de la programmation [3]. Au début de l'informatique, dans les années 50-60, les femmes étaient fortement présentes dans le domaine, non seulement en programmation, mais également sur les bancs de l'université. Jusqu'aux années 80, ou l'engouement pour l'informatique explose et l'image du « geek » apparaît, les femmes cèdent alors la place à leur homologue masculin : « l'image du « geek » déconnecté du monde réel et de toute socialisation ou encore celui du magnat hyper-riche à la tête d'entreprises qui dominent le monde ont bien servi de repoussoir aux femmes » [3 : 3]. Selon la Fondation Femmes@numérique un peu moins de 33 % des emplois dans le secteur du numérique sont occupés par des femmes et seulement 15 % occupent des emplois techniques. Les informaticiennes diplômées sont à 75 % employées dans les métiers des ressources humaines, de la documentation ou du marketing, et seulement 25 % ont des missions techniques [1]. Afin de sensibiliser les jeunes, aux raisons et aux processus de socialisation que repoussent les femmes des métiers du numérique, nous avons mené des ateliers autour de jeux coopératifs afin de favoriser le débat.

Dans cette présentation nous allons vous présenter les jeux, « C'est cliché » ainsi que le jeu « Times up », outils pédagogiques utilisables en collège et lycée. Nous présenterons une mise en situation ainsi qu'une analyse critique.

Références

[1] Isabelle Collet, professeure associée en sciences de l'éducation à l'université de Genève

[2] Carmen Gordon Nogales, Genre, pensée des différences, rapports de sexes, mémoire de Master2, à l'Université Vincennes-Saint-Denis (Paris VIII), 2017.

[3] Claire L. Evans (2018). L'implication des femmes dans l'histoire de l'informatique et d'Internet, Broad Band, 2 The Untold story of the women who made the Internet, Penguin.

[4] Brigitte Plateau, Informaticiennes, pionnières et dirigeantes, Femmes, numérique et ESR, La collection numérique, AMUE, numéro 08 mars 2020. Disponible en ligne : http://www.amue.fr/fileadmin/amue/systeme-information/documents-publications/la-collectionnumerique/N08_Femmes_numerique_ESR_mars_2020.pdf

Contacter les participantes et participants

5^{èmes} Journées des INSPÉ d'Occitanie

Nom :	Prénom :	E-mail :	Laboratoire ou Structure
Alidières	Lucie	lucie.alidieres@univ-montp3.fr	UR LHUMAIN - Montpellier 3
Aligé	Sabine	sabine.alige@ac-toulouse.fr	CARDIE Toulouse
André	Marie	marie.andre@univ-tlse2.fr	PLP en MEEF Biotech
Arbois	France	france.arbois@umontpellier.fr	
Auger	Nathalie	nathalie.auger@univ-montp3.fr	
Bara	Florence	florence.bara@univ-tlse2.fr	
Bazile	Sandrine	sandrine.bazile@umontpellier.fr	LIRDEF
Bédé	Didier	didier.bede@univ-tlse3.fr	LGTO (URU 7416)
Bédouret	David	david.bedouret@univ-tlse2.fr	GEODE
Ben Cheikh El Fegoun	Morgane	morgane.ben-cheikh-el-fegoun@univ-tlse2.fr	PRATICE-INSPÉ TOP
Bilouka	Yolande	yolandebilouka@gmail.com	EFTS
Blasquez	Thierry	thierry.blasquez@ac-montpellier.fr	
Bonasio	Rémi	remi.bonasio@univ-tlse2.fr	EFTS
Bouchet	Valérie	valerie.bouchet@ac-montpellier.fr	
Boukhobza	Noria	noria.boukhobza@univ-tlse2.fr	LISST
Bourgade	Jean-Pierre	jean-pierre.bourgade@univ-tlse2.fr	EFTS
Boutevin	Christine	christine.boutevin@umontpellier.fr	LIRDEF
Boyer	Antonin	antonin.boyer@umontpellier.fr	LIRDEF
Brossais	Emmanuelle	emmanuelle.brossais@univ-tlse2.fr	UMR EFTS
Cadilhac	Frédéric	frederic.cadilhac@ac-montpellier.fr	
Capdevielle	Valérie	valerie.capdevielle-mougnibas@univ-tlse2.fr	LPS-DT
Carnus	Marie-France	marie-france.carnus@univ-tlse2.fr	EFTS
Castagnet-Lars	Véronique	veronique.castagnet-lars@univ-tlse2.fr	
Chaliès	Sébastien	sebastien.chalies@umontpellier.fr	LIRDEF
Chalmeau	Raphaël	raphael.chalmeau@univ-tlse2.fr	GEODE - UT2J
Chesnais	Aurélié	aurelie.chesnais@umontpellier.fr	LIRDEF
Chevallier-Rodrigues	Émilie	emilie.chevallier@univ-tlse2.fr	UMR EFTS
Colard-Thomas	Claire	claire.colard@etu.umontpellier.fr	LIRDEF
Colas	Sandy	sandy.colas@ac-montpellier.fr	LIRDEF
Constantin	Céline	celine.constantin@umontpellier.fr	
Courtinat-Camps	Amélie	amelie.courtinat@univ-tlse2.fr	LPS-DT, UT2J
Cwiczynski	Marie	marie-laurence.cwiczynski@umontpellier.fr	LIRDEF
De Ceglie	Audrey	audrey.de-ceglie@umontpellier.fr	LIRDEF
De Checchi	Kévin	kevin.de-checchi@univ-tlse2.fr	CLLE
De la Forest	Valérie	valerie.de-la-forest-divonne@umontpellier.fr	PRAG, Univ. Montpellier
De Léonardis	Myriam	myriam.de-leonardis@univ-tlse2.fr	LPS-DT, UT2J
Deilhes	Jean	jean.deilhes@univ-tlse2.fr	FRAMESPA
Di Chiappari	Inès	ines.dichiappari@etu.univ-montp3.fr	
Dupont	Pascal	pascal.dupont@univ-tlse2.fr	EFTS
Durringer	Clément	clement.durringer@univ-tlse2.fr	SFR-AEF
Duvignau	Karine	karine.duvignau@univ-tlse2.fr	CLLE
Duvin-Parmentier	Bénédicte	benedicte.parmentier@univ-tlse2.fr	
Ebersold	Serge	serge.ebersold@lecnam.net	CNAM-Paris
Fauvin	Nadette	nadette.fauvin@igesr.gouv.fr	IGESR
Filâtre	Elsa	elsa.filatre@univ-tlse2.fr	GEODE
Fondeville	Bruno	bruno.fondeville@univ-tlse2.fr	EFTS
Fossati	Jacques	jacques.fossati@univ-montp3.fr	PRAG, Montpellier
Galaup	Michel	michel.galaup@univ-jfc.fr	SGRL, INU Champollion, EFTS
Garcia	Sébastien	sebastien.garcia@univ-tlse2.fr	PRATICE-INSPÉ TOP
Garcia-Debanc	Claudine	dgarcia@univ-tlse2.fr	CLLE

Nom :	Prénom :	E-mail :	Laboratoire ou Structure
Gennaï	Aldo	aldo.gennai@umontpellier.fr	LIRDEF
Grimal	Fabien	fabien.grimal@univ-tlse2.fr	PRCE, INSPÉ-TOP
Gwenaël	Lefevvre	gwenael.lefeuvre@univ-tlse2.fr	
Hassan-Mohamed	Amina	amina.hassan-mohamed@univ-tlse2.fr	Doctorante EFTS-UT2J
Heïd	Marie-Caroline	marie-caroline.heid@univ-montp3.fr	
Hitier	Philippe	philippe.hitier@univ-tlse2.fr	SFR-AEF
Huet	Capucine	capucine.huet@univ-montp3.fr	LIRDEF
Humeau	Céline	Celine.humeau@univ-tlse2.fr	Lycée Toulouse
Issartel	Wafa	wafa.issartel@umontpellier.fr	
Iung	Christophe	christophe.iung@umontpellier.fr	Directeur INSPÉ Montpellier
Jessel	Nadine	nadine.jessel@univ-tlse2.fr	Directrice INSPÉ-TOP
Jeunier	Benoit	benoit.jeunier@univ-tlse2.fr	SFR-AEF
Jouannigot	Isabelle	isajouannigot@free.fr	LHUMAIN Montpellier 3
Julien	Marie-Pierre	Marie-Pierre.julien@univ-tlse2.fr	GEODE
Kim	Hyeongyeong	hyeongyeong.kim@umontpellier.fr	LIRDEF
Laboueyras	Emmanuelle	emmanuelle.laboueyras@univ-montp3.fr	
Laboueyras	Emmanuelle	emmanuelle.laboueyras@univ-montp3.fr	LHUMAIN (ITIC, UPV)
Lagaune Tabikh	Evelyne	Evelyne.Lagaune-Tabikh@ac-montpellier.fr	
Lamboni	Dadane	dadanelamboni@gmail.com	LIRDEF
Larrivé	Véronique	veronique.larrive@univ-tlse2.fr	LLA-Créatis
Lars-Castagnet	Véronique	veronique.castagnet-lars@univ-tlse2.fr	FRAMESPA
Lavanant	Vincent	vincent.lavanant@ac-toulouse.fr	Rectorat de Toulouse
Le Goff	François	francois.le-goff@univ-tlse2.fr	LLA CREATIS
Lecureux	Marie-Hélène	marie-helene.lecureux@univ-tlse2.fr	EFTS
Ledan	Laurence	laurence.ledan@univ-tlse2.fr	
Lena	Jean-Yves	jean-yves.lena@univ-tlse2.fr	Geode
Lougteb	Doha	doha.lougteb@univ-tlse2.fr	EFTS
Lueken	Konstanze	konstanze.lueken@univ-tlse2.fr	SFR-AEF
Maizières	Frédéric	Frederic.maizieres@univ-tlse2.fr	LLA-Créatis
Mariani	Magali	magali.mariani@ac-montpellier.fr	
Maron	Valentin	valentin.maron@univ-tlse2.fr	EFTS
Martin	Franck	franck.martin@univ-tlse2.fr	SFR-AEF
Marty	Stéphanie	stephanie.marty@univ-montp3.fr	
Maumon	Nathalie	Nathalie.maumon-de-longevialle@univ-tlse2.fr	LGTO (EX LGCO)
Mauroux	Florence	florence.mauroux@univ-tlse2.fr	CLLE
Meliani	Valérie	valerie.meliani@univ-montp3.fr	LERASS
Miravete	Sébastien	sebastien.miravete@gmail.com	Epsilon
Modeste	Simon	simon.modeste@umontpellier.fr	IMAG
Morales	Yves	yves.morales@univ-tlse3.fr	CreSco
Morales	Yves	yves.morales@univ-tlse3.fr	CRESCO, URU 7419
Moutouh	Jean	jean-andre.moutouh@ac-montpellier.fr	IMSIC, Aix-Marseille
Munier	Valérie	valerie.munier@umontpellier.fr	LIRDEF
Navarro	Nelly	nelly.navarro@univ-tlse2.fr	SFR-AEF
Normand	Jérémie	jeremie.normand@univ-tlse2.fr	PRATICE-INSPÉ TOP
Olibet	Ilaria	ilaria.olibet@univ-tlse2.fr	SFR-AEF
Ozkan	Hayrive	hayriye.ozkan@univ-tlse2.fr	Sciences et technologies
Panchaud	Elisabeth	elisabeth.mirabel@univ-tlse2.fr	EREA de Muret
Paolacci	Véronique	veronique.paolacci@univ-tlse2.fr	CLLE
Pelissier	Chrysta	chrysta.pelissier@umontpellier.fr	LHUMAIN
Perez-Roux	Thérèse	therese.perez-roux@univ-montp3.fr	LIRDEF
Planchon	Gaëtan	gaetan.planchon@umontpellier.fr	IMAG
Raynal	Cécile	cecile.raynal@umontpellier.fr	LERASS CERIC
Rep	Charlotte	charlotte.rep@univ-tlse2.fr	SFR-AEF

Nom :	Prénom :	E-mail :	Laboratoire ou Structure
Richard-Principalli	Patricia	patricia.richard-principalli@umontpellier.fr	LIRDEF
Rivier	Delphine	rivier_delphine@yahoo.fr	LIRDEF
Sales-Hitier	Dorothee	dorothee.sales@univ-tlse2.fr	EFTS
Sandri	Eva	eva.sandri@univ-montp3.fr	
Sauvaire	Marion	marion.sauvaire@univ-tlse2.fr	LLA-Créatis
Savournin	Florence	florence.savournin@univ-tlse2.fr	EFTS
Souchet	Jordan	malcom.souchet@gmail.com	LHUMAIN
Soulier	Lucille	lucille.soulier@umontpellier.fr	LIRDEF
Tricot	André	andre.tricot@univ-montp3.fr	EPSYLON
Vergnolle-Mainar	Christine	christine.vergnolle-mainar@univ-tlse2.fr	Geode
Wagnon	Sylvain	sylvain.wagnon@umontpellier.fr	
Willay	Elsa	elsa.willay@gmail.com	Appui SFR-AEF
Yargui	Asma	yargui-asma@hotmail.fr	EFTS