



# Troisièmes Journées des ÉSPÉ d'Occitanie

Narbonne les 03, 04 et 05 juin 2019

## Résumés des communications

**Communications individuelles par ordre alphabétique des auteure(s)**  
**Communications en symposia par ordre alphabétique du titre du symposium**

Fichier source : « Résumés Narbonne 22mai2019.xlsx »

# Communications libres

## **Rappel des principales thématiques des troisièmes Journées des ÉSPÉ d'Occitanie**

- A - Langues et langage dans les phénomènes d'enseignement et d'apprentissages et la formation
- B - Inégalités, Publics à besoins éducatifs particuliers, Territorialité, Environnement
- C - Didactiques, épistémologie des disciplines, ingénierie de formation
- D - Processus d'apprentissage
- E - Travail de l'enseignant et du formateur dans les champs de l'enseignement, de l'éducation, de la santé et du travail social, Formation, Professionnalisation
- F - Culture, patrimoine et médiation scientifique, histoire de l'éducation
- G - Numérique en éducation et formation, EIAH
- H - Valeurs en éducation et formation, "les éducations à"
- I - Ressources (données et outils)

## Communications libres

01	<b>Multimodalité et multi sensorialité dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères, pratiques et prise en compte des enseignants</b> .....	7
	ALIAGA Isabelle	
02	<b>Déficits cognitifs sous-jacents aux difficultés de lecture d'enfants dyslexiques avec ou sans TDC associé</b> .....	8
	BELLOCCHI Stéphanie & JUCLA Mélanie	
03	<b>Enjeux et conditions d'un enseignement des arts plastiques et visuels</b> .....	8
	BLANVILLAIN Caroline	
04	<b>Inégalités, Quartier, Migration</b> .....	9
	BOUKHOBZA Noria	
05	<b>Savoir(s), sujet(s), Institutions dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation Regard clinique sur les phénomènes didactiques et perspectives pour la formation d'enseignantes</b> .....	9
	CARNUS Marie-France, CHIHI Hela & AROUI Saïd Mohamed	
06	<b>Les élèves mènent l'enquête : une démarche pour se projeter dans le futur ?</b> .....	11
	CHALMEAU Raphaël, JULIEN Marie-Pierre & LÉNA Jean-Yves	
07	<b>Enseignant·e·s débutant·e·s et enseignant·e·s formateur·trice·s en Ecole Maternelle : quelles socialisations pour quelle conception du métier ?</b> .....	11
	CHARTIER Marie, MARQUIE-DUBIE Hélène & BAZILE Sandrine	
08	<b>Améliorer les apprentissages des élèves concernant la mesure et la géométrie en distinguant mesure empirique et théorique</b> .....	12
	CHESNAIS Aurélie & MUNIER Valérie	
09	<b>MOUV'enclasse : un programme de promotion de l'activité physique pour améliorer les fonctions exécutives chez des enfants scolarisés en zone d'éducation prioritaire</b> .....	13
	COUSSON-GELIE Florence & ROUX Lydie	
10	<b>Création des écoles hôtelières féminines de 1910 à 1919</b> .....	13
	CINOTTI yves	
11	<b>L'éducation des jeunes filles au XVIII L'exemple des caravanes pédagogiques en Allemagne</b> .....	15
	CRAIS Alexa	
12	<b>Mise en relief de difficultés de l'enseignement de l'analyse didactique en formation</b> .....	15
	CRUMIERE Anne & ROS Nicolas	
13	<b>Pratiques argumentatives et usage d'un outil de débat numérique : tensions et convergences</b> .....	16
	DE CHECCHI Kévin & PALLARES Gabriel	
14	<b>Le numérique au service des pédagogies de l'apprentissage</b> .....	16
	DE KHOVRINE Nicolas & MAILLES-VIARD METZ Stéphanie	
15	<b>Identification de marqueurs prédictifs de l'efficacité du travail collaboratif</b> .....	17
	DELONCA Damien, GIUDICELLI Edouard & BELLET Pierre	
16	<b>Enseignement et apprentissage des propriétés de la relation d'ordre de la maternelle à l'université L'exemple de la transitivité</b> .....	18
	DURAND-GUERRIER Viviane, Wozniak Floriane, SABY Nicolas, HAUSBERGER Thomas & PLANCHON Gaëtan	

17	<b>Quelles représentations les enseignants de CM1 ont-ils de la géographie et en particulier de l'enseignement de l'environnement proche ? Quels leviers pour la formation ?</b> .....	18
	FILÂTRE Elsa	
18	<b>La régulation des comportements inappropriés des élèves à l'école élémentaire : analyse de l'activité enseignante</b> .....	20
	FONDEVILLE Bruno, BONASIO Rémi & LEFEUVRE Gwenaël	
19	<b>Apports croisés de la clinique du pédagogique et de l'épistémologie personnelle pour comprendre la manière d'argumenter au sein d'une classe d'ITEP</b> .....	20
	HUET Capucine & DE CHECCHI Kévin	
20	<b>Quel modèle éducatif pour l'apprentissage de la neutralité ?</b> .....	22
	LARRÉ Françoise & Boubée Nicole	
21	<b>Impact de l'écriture en syllabique chez des élèves du primaire présentant des difficultés de lecture</b> .....	22
	LECLERCQ Virginie	
22	<b>Parcours bilingue Français Langue des Signes à l'université ? Une pédagogie singulière et une mixité des publics</b> .....	23
	LEROY ELISE	
23	<b>Compétences métacognitives et processus motivationnels pour un meilleur apprentissage avec le numérique</b> .....	24
	MAILLES VIARD METZ Stéphanie & MICHEL Christine	
24	<b>Le numérique au service des pédagogies de l'apprentissage</b> .....	25
	DE KHORVINÉ Nicolas	
25	<b>Exploration et sentiment de sécurisation des élèves à l'Ecole Maternelle : mesures et réflexions à partir de l'expérimentation du libre choix d'activité</b> .....	26
	MARQUIE-DUBIE Hélène	
26	<b>Vous avez dit Responsable ? Effets pervers des messages de prévention promouvant la responsabilité individuelle</b> .....	28
	MOUNEYRAC Aurélie	
27	<b>Retour d'utilisation du clavier HandiMathKey dans des classes de cours en mathématiques du Centre Jean Lagarde</b> .....	28
	NADINE Vigouroux, DUBUS Nathalie, VELLA Frederic, MALET Cécile & GALLARD Christine	
28	<b>La construction de capsules vidéo comme point d'appui d'une formation disciplinaire en physique-chimie en M2 MEEF 2d degré</b> .....	29
	NAVARRO Nelly, SOUBIROU Nathalie, LECUREUX Marie-Helene & DUCAMP Christine	
29	<b>L'expérience émotionnelle et l'intention d'adoption des EIAH : un processus pour aider à l'apprentissage de la lecture</b> .....	30
	OUHERROU Nihal, MAILLES-VIARD METZ Stéphanie & PROKOFIEVA NELSON Victoria	
30	<b>Design : médiateur et ressource</b> .....	31
	POSELLO Karen, PETRUZZELLIS Stacie & MÉNARD Manon	
31	<b>La BD, un support motivant pour raccrocher des élèves fragiles ?</b> .....	31
	RAUX Hélène & BLANCHARD Marianne	
32	<b>Les pratiques informationnelles des élèves du secondaire sur les médias sociaux</b> .....	32
	RAYNAL Cécile & SAHUT Gilles	
33	<b>Une recherche action participative pour accompagner un changement de paradigme éducatif en REP+</b> .....	33
	REYNAUD Christian, CIEUTAT Pierre & DELAROQUE Florent	
34	<b>L'importance de la confiance dans le cadre des apprentissages numériques</b> .....	34
	SAMANIEGO José, BLANC Nathalie & METZ Stéphanie	

35	<b>Enseigner le volley-ball à l'élémentaire Quelles sont les retombées possibles d'une recherche collaborative ? [Recherche collaborative AGIREEPS ]</b> .....	35
	VERSCHEURE Ingrid, BARALE Carine & GONZALEZ Catherine	

## Symposia

<b>S1</b>	<b>APPRENTISSAGES SCOLAIRES ET FONCTIONNEMENT COGNITIF DE L'ENFANT</b> .....	<b>37</b>
	Organisé par CHARRAS Pom & FREDE Valérie	
	1. Acquisition et développement des connaissances scientifiques (FREDE Valérie) .....	37
	2. Attention et Apprentissages (LECLERCQ Virginie) .....	38
	3. Lecture et dyslexie : quel rôle des capacités visuo-perceptives ? (BELLOCCHI Stéphanie).....	39
	4. Processus cognitifs et réussite scolaire en mathématiques (CHARRAS Pom) .....	40
<b>S2</b>	<b>Identifier et catégoriser des implicites dans les processus d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement scientifique</b> .....	<b>41</b>
	Organisé par CROSS David & PELISSIER Lionel	
	1. Identification d'éléments implicites dans l'action didactique relative à l'enseignement (DUCAMPS Christine, PELISSIER Lionel & VENTURINI, Patrice) .....	42
	2. Implicites en classe de physique, une étude à partir des objets matériels (CROSS David, MUNIER Valérie & TIBERGHIEEN Andrée) .....	42
	3. Implication et explicitation en classe de physique du point de vue de la linguistique (BAZILE Sandrine & FARGE Sylvain) .....	43
	4. Le point de vue de deux didacticiennes des mathématiques sur la notion d'implicite (CHESNAIS Aurélie et CONSTANTIN Céline) .....	44
<b>S3</b>	<b>Pratiques et étude de la langue à l'école, au collège Analyse de pratiques scolaires et dispositifs de formation</b> .....	<b>45</b>
	Organisé par GARCIA-DEBANC Claudine & DUPUY Catherine	
	1. Jeux de carte et apprentissage du lexique chez l'enfant TDL et tout venant (BARATOU Céline & DUVIGNAU Karine) .....	45
	2. Dialogue autour d'un album de comptines : les activités lexicales en maternelle (DUPUY Catherine) .....	45
	3. L'exercice de la morphologie dérivationnelle en Maternelle, au service de la construction d'un Lexique-Grammaire (TORTERAT Frédéric).....	45
	4. DIDALEX : une plateforme pour évaluer les compétences d'orthographe lexicale de jeunes scripteurs francophones (MAUROUX Florence, BOUDREAU Carole & MORIN Marie-France) .	46
	5. La place de la compétence plurilingue et pluriculturelle au cycle 4 (BIALES Anne-Laure).....	47
	6. Verbes de déplacement et comparaison des langues au collège (BRAS Myriam, GARCIA-DEBANC Claudine, CHORIN Émilie & VERNIERES Marie-Pierre).....	48
	7. Les reformulations orales du maître contribuent-elles à réduire les inégalités en contexte d'atelier de production d'écrits au CP ? (CASTANY-OWHADI Hélène) .....	48

<b>S4</b>	<b>Pratiques et étude de la langue à l'école, au collège Analyse de pratiques scolaires et dispositifs de formation (Suite)</b> .....	<b>49</b>
	Organisé par GARCIA-DEBANC Claudine & DUPUY Catherine	
1.	Le débat : perception par l'étudiant de Master 1 Professorat des Ecoles de la distinction entre l'objet travaillé et l'objet enseigné (DUPONT Pascal) .....	49
2.	Les écrits de travail des élèves : une fenêtre ouverte sur les apprentissages en cours en grammaire Analyse de travaux d'élèves et de modules de formation initiale et continue (GARCIA-DEBANC Claudine & COSSE-MANIERE Alexandra) .....	50
3.	Enseigner le lexique et littérature ? Analyse de pratiques effectives (DUPUY Catherine) .....	51
4.	Langue et socialisation à l'école maternelle (de M M KUYUMJIAN Naraina) .....	51
5.	Voix des élèves, répertoires plurilinguistiques et histoires de vie des élèves autour des albums de jeunesse en France et au Canada (AUGER Nathalie) .....	51
6.	Pourquoi et comment créer en contexte de diversité linguistique ? (SERUSCLET-NATALE Maud) .....	52
<b>S5</b>	<b>La prise en compte de la diversité des élèves dans l'enseignement ordinaire de la littérature</b> .....	<b>53</b>
	Organisé par LOUICHON BRIGITTE Brigitte et LARRIVÉ Véronique	
1.	Les difficultés des élèves : une préoccupation enseignante (BAZILE Sandrine) .....	53
2.	La lecture à haute voix : une activité difficile à mettre en œuvre (BOUDEVIN Christine) .....	54
3.	Ajuster les supports pour prendre en charge les difficultés (GENNAI Aldo) .....	54
4.	Prise en compte du sujet lecteur dans l'analyse des textes littéraires par les professeurs des écoles (LARRIVÉ Véronique) .....	55

---

## **01 - Multimodalité et multi sensorialité dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères, pratiques et prise en compte des enseignants.**

*ALIAGA Isabelle (isabelle.aliaga@umontpellier.fr) Réseau : Languedoc-Roussillon*

**Mots clés :** apprentissage ; multimodalité ; multisensorialité ; pratique ; complexité

**Résumé :** En classe de langue, et tout particulièrement avec de jeunes élèves, qui ne maîtrisent pas encore l'écrit, l'usage de supports issus de diverses modalités (auditive, visuelle, kinesthésique) a toujours été privilégié. Il en va de même pour les apprentissages multi sensoriels instinctivement plus répandus dans les petites classes, pour des élèves dont les caractéristiques sont encore très sensorielles et psycho-affectives. L'apprentissage par des méthodes multi sensorielles comme la vision, l'audition, mais aussi le toucher ou le sens pour développer le sens dit « haptique » a même notamment servi depuis longtemps dans la remédiation aux difficultés de lecture. (Montessori, 1958) Notre thèse est qu'il est absolument probable que ces modalités puissent présenter aussi un avantage pour des élèves plus âgés en offrant une sorte de charpente ou de vertébration susceptible d'accueillir la langue en tant que code linguistique, fixant ainsi de façon effective les apprentissages de langues étrangères et la compétence. Devant les infinies possibilités offertes par les TICES, nombre d'enseignants de langue se passionnent désormais pour les nouvelles technologies qui leur offrent des supports très diversifiés (image, texte, vidéo, fichiers audio) en lien avec l'actualité sans cesse renouvelée des pays dont ils enseignent la langue. De nouvelles possibilités d'organisation du travail de classe et de nouvelles pratiques de leur métier se font jour et méritent d'être analysées et partagées. De plus, depuis 2001, la parution d'un outil comme le Cadre Européen de Référence Pour les Langues a modifié sensiblement les pratiques en classe de langue. Cet outil généralise désormais une approche didactique dite « actionnelle » qui se caractérise par un l'accomplissement de tâches concrètes qui impliquent des stratégies et des actions organisées en vue d'un objectif non spécifiquement langagier (planifier une visite, sensibiliser à un problème global, rédiger un document). « La tâche doit permettre de rendre l'apprenant autonome en tant qu'utilisateur de la langue. » (Bourguignon, p. 19) Cette approche peut remporter aujourd'hui une adhésion variable des enseignants selon les langues et les niveaux envisagés mais elle offre toutefois, des perspectives de travail très diverses. La complexité des tâches accomplies suppose le recours à des informations nombreuses et de nature contrastée comme par exemple dans le cas d'une campagne de sensibilisation au développement durable et donc de fait, cette approche s'inscrit déjà en quelque sorte une didactique déjà multi modale et multi sensorielle. Les pratiques en classe font appel à une utilisation de documents audio et/oraux, filmiques, iconographiques, musicaux, artistiques ; les dispositifs de travail (ateliers, travail en salle informatique) modifient sensiblement les pratiques pédagogiques. Dans ce contexte de nouveaux apports didactiques, notre communication aura pour objet d'analyser ces pratiques en maternelle mais aussi de voir au travers d'un questionnaire soumis à des enseignants du second degré comment elles existent aussi mais sans réelle prise en compte systématique de ces paramètres

multimodaux et multisensoriels qui assurent selon notre thèse, le succès des enseignements de langue vivante.

---

## **02 - Déficits cognitifs sous-jacents aux difficultés de lecture d'enfants dyslexiques avec ou sans TDC associé**

*BELLOCCHI Stéphanie (stephanie.bellocchi@univ-montp3.fr) Réseau : Languedoc-Roussillon & Jucla  
Mélania (melanie.jucla@univ-tlse2.fr)*

**Mots clés :** dyslexie ; lecture ; trouble développemental de la coordination ; comorbidité

**Résumé :** La dyslexie développementale (DD) est un trouble des apprentissages aux manifestations complexes et hétérogènes. Elle est fréquemment associée avec d'autres troubles neurodéveloppementaux tels que le Trouble Développemental de la Coordination (TDC). Les études épidémiologiques mettent en évidence la présence d'un TDC dans 16 à 70 % des cas de DD. L'objectif de cette présentation est d'identifier s'il y a des différences dans les mécanismes cognitifs sous-jacents aux habiletés de lecture entre des enfants présentant une dyslexie isolée par rapport à des enfants présentant un TDC associé. Une cohorte de 141 enfants âgés de 8 à 12 ans (48 enfants avec une DD isolée, 29 enfants avec DD+TDC, 22 enfants avec un TDC isolé et 42 enfants sans troubles) a passé une batterie d'évaluation cognitive (efficacité intellectuelle, lecture, traitements phonologiques, traitements visuo-attentionnels). Les analyses montrent que les enfants typiques sont meilleurs que les enfants DD isolé et DD+TDC en traitement phonologique. Dans le domaine visuel, les enfants typiques ont de meilleures performances que les 3 groupes d'enfants avec troubles sur une épreuve de report de lettres et de recherche visuelle. En revanche, aucune différence n'est observée entre les groupes d'enfants DD avec ou sans TDC associé. Ces résultats suggèrent, comme cela a pu être mis en évidence dans la littérature, que l'association des troubles n'augmente pas la sévérité des déficits cognitifs sous-jacents dans la dyslexie développementale.

---

## **03 - Enjeux et conditions d'un enseignement des arts plastiques et visuels**

*BLANVILLAIN Caroline, Réseau : Languedoc-Roussillon*

**Mots clés :** arts plastiques et visuels ; homos demens ; rencontre

**Résumé :** La question de l'enseignement des arts à des étudiants et étudiants-stagiaires polyvalents est complexe aussi notre proposition prend appui sur des penseurs de différents champs de recherche, comme sur notre expérience d'enseignante. Afin de répondre à la question : comment concevoir un enseignement des arts pour ces étudiants à l'université, il convient en premier lieu de s'interroger sur l'interrogation qui la précède : pourquoi une formation aux arts et à la culture pour des étudiants sans appétence ou ambition professionnelle dans ce domaine ? Aussi d'abord, nous monterons en quoi l'art et la culture ont des leviers propres pour une construction du sujet en permettant la prise en compte des caractères antagonistes du sujet, en quoi ils contribuent à prendre la mesure de l'incertitude de la connaissance et à développer la

compréhension d'autrui, et, enfin en quoi ils sont indispensables à une société contemporaine privilégiant l'individualisme, la communication, l'argent, etc. Comment proposer un enseignement des arts à la hauteur de ces enjeux ? Cette question nous mènera, ensuite, à présenter les démarches entreprises au sein de notre université. Nous ferons état de la pédagogie universitaire engagée dans l'enseignement des arts à des étudiants en année propédeutique de licence pluridisciplinaire et aux étudiants-stagiaires en master. Nous présenterons les contenus déterminés, qui articulent pratiques théorique, culturelle et artistique, et ont été conçus en regard des enjeux de cet enseignement. Enfin nous porterons notre attention sur les difficultés de mise en œuvre de l'enseignement des arts plastiques au regard des enjeux. Et nous verrons en quoi l'offre culturelle au sein de l'université, la rencontre avec les œuvres et les ateliers de pratiques artistiques créent une dynamique et une présence qui permet à l'étudiant, de premier ou de second cycle, comme à l'ensemble de la communauté universitaire, de s'accorder le voir, le dire, le faire et l'écoute au-delà des enseignements délivrés.

---

## **04 - Inégalités, Quartier, Migration**

*BOUKHOBZA Noria ([noria.boukhobza@univ-tlse2.fr](mailto:noria.boukhobza@univ-tlse2.fr)), Réseau : Midi-Pyrénées*

**Mots clés :** Inégalités ; Quartier ; Migration ; mixité sociale ; mixité de genre

**Résumé :** Les thématiques des inégalités, des mixités sociales, de genre, de discrimination sont au cœur des préoccupations et s'inscrivent dans des questions vives et actuelles. Cette communication a pour objectif d'analyser les transformations possibles de l'école face aux différentes formes de discriminations à l'école ou bien encore la diversité accrues des publics accueillis (réfugiés, primo-arrivant, issus des quartiers populaires). Inégalité, quartier et migration, une thématique peu abordé dans la formation des futurs enseignant.e.s qui est essentielle pour la compréhension des publics accueillis et centrale pour accompagner la pratique des enseignant.e.s. En effet des résistances persistent pour la prise en compte de ces thématiques dûes aux représentations. Il s'agira de s'interroger et de mettre en lumière les représentations sociales détenues par les acteurs et actrices du système éducatif sur des élèves issus des quartiers dits sensibles. En quoi peut-on modifier les représentations sociales sur les élèves issus des quartiers dits sensibles pour favoriser une meilleure réussite ?

---

## **05 - Savoir(s), sujet(s), Institutions dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Regard clinique sur les phénomènes didactiques et perspectives pour la formation d'enseignant.e.s.**

*CARNUS Marie-France ([marie-france.carnus@univ-tlse2.fr](mailto:marie-france.carnus@univ-tlse2.fr)) Réseau : Midi-Pyrénées ; CHIHI Hela ; AROUI Saïd Mohamed ([heloula92@gmail.com](mailto:heloula92@gmail.com))*

**Mots clés :** Savoir(s) ; Sujet(s) ; Institution(s) ; Didactique clinique ; Formation des enseignants

**Résumé :** À la jonction de la recherche et de la formation, cette contribution se propose d'interroger la place respective des savoirs et des sujets et leurs statuts au sein de différentes institutions en lien avec les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Ce questionnement est au cœur de la réflexion initiée au sein de la SFR AEF plus particulièrement dans l'axe 2S2I . À la croisée d'une didactique prospective et critique et d'une clinique psychanalytique, les travaux de l'ÉDiC étudient ce qui s'enseigne et/ou qui s'apprend au filtre d'une théorie du sujet pris dans le didactique. Un sujet se débattant dans un triple rapport : aux savoirs, à l'épreuve de l'interaction et à l'institution. En effet, depuis son émergence en 2001 , la didactique clinique traite de la part fondamentale que prend le sujet (enseignant, éducateur, formateur, élève, étudiant, formé) dans les phénomènes didactiques. Ce qui se joue dans la relation didactique en termes d'enjeux de savoir(s) est analysé à travers une théorie du sujet divisé par son inconscient et notamment entre ce qu'il sait qu'il doit faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, assujetti par les institutions et irréductiblement singulier. Au un par un, chaque cas est examiné et construit par le chercheur grâce à une méthodologie originale en trois temps : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup. Cette double focale Savoir(s) et Sujet(s) caractérise les travaux de l'EDiC et permet de porter un autre regard sur les phénomènes didactiques. Ce positionnement et les résultats qui en découlent ouvrent des perspectives heuristiques pour la formation des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Initialement issus du champ de l'EPS en France, les chercheurs didacticiens cliniciens appartiennent aujourd'hui à plusieurs nationalités (Tunisie, Canada, Belgique) et leurs entrées disciplinaires se sont diversifiées (EPS, français, mathématiques, éducation à la santé, polyvalence, hôtellerie – restauration, sciences et techniques médicosociales, numérique). De plus, les investigations se sont ouvertes à différentes institutions de formation : le second degré, le premier degré, le monde fédéral, l'enseignement spécialisé, l'enseignement supérieur, la formation professionnelle initiale et continue des enseignants, l'inspection académique. Après avoir présenté les principales options épistémologiques de la didactique clinique nous exposerons trois vignettes didactiques cliniques illustrant les théories relatives au(x) sujet(s) et au(x) savoir(s) élaborées et convoquées au sein de cette orientation scientifique. La première rend compte des savoirs réellement enseignés par une enseignante d'EPS débutante. La seconde porte sur les savoirs transmis par une formatrice d'enseignants exerçant en Institut Supérieur du Sport et de l'Education Physique à l'Université de la Manouba en Tunisie La troisième se focalise sur les savoirs mobilisés par un inspecteur d'EPS lors d'une visite d'inspection . En congruence avec la théorie du sujet convoquée, nous questionnerons la nature des enjeux de savoirs circulant dans ces trois institutions et évoquerons quelques pistes mobilisables en formation d'enseignant.e.s. Éléments bibliographiques : Aroui, M.S., Chihi, H., Carnus, M-F. (2018). Savoir(s), Sujet(s) et Institution(s) : analyse didactique clinique de pratiques d'interventions dans différentes institutions : l'inspection en EPS et l'enseignement supérieur en STAPS. Secondes journées des ESPÉ d'Occitanie, Narbonne 4 et 5 juin 2018. Carnus, M-F (2001). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisée. Thèse de doctorat publiée aux Éditions Universitaires Européennes en 2018. Université Paul Sabatier. Toulouse.

<https://www.morebooks.shop/store/gb/book/analyse-didactique-du-processus-decisionnel-de-l-enseignant-d-eps/isbn/978-613-8-41684-5> Carnus, M-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Revue EPS (éds.), Collection Recherche et formation. Paris. Terrisse, A., Carnus, M-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* De Boeck, Bruxelles.

---

## **06 - Les élèves mènent l'enquête : une démarche pour se projeter dans le futur ?**

CHALMEAU Raphaël ([raphael.chalmeau@univ-tlse2.fr](mailto:raphael.chalmeau@univ-tlse2.fr)) Réseau : Midi-Pyrénées & Julien Marie-Pierre ([marie-pierre.julien@univ-tlse2.fr](mailto:marie-pierre.julien@univ-tlse2.fr)) ; Léna Jean-Yves

### **Mots clés : démarche d'enquête ; prospective ; EDD**

**Résumé :** À l'école primaire, les élèves sont amenés à explorer leur territoire, à le questionner, à le manipuler, à l'imaginer, en particulier dans les domaines des sciences et de la géographie. Les expériences vécues sur ce territoire, à travers des dispositifs pédagogiques variés, constituent une exploration non figée et renouvelée. Dans ce contexte, la démarche aujourd'hui préconisée à l'école peut se réclamer de la démarche d'enquête caractérisée à l'origine par Dewey (1938). Nous présentons des résultats d'explorations menées par des élèves de l'école primaire dans le cadre d'une EDD prenant appui sur plusieurs disciplines (sciences, géographie, histoire), dans deux territoires différents, pour en discuter les apports en termes de citoyenneté critique. Il s'agit d'arpenter son territoire dans l'espace (sorties de proximité et recueil de données variées) et dans différentes temporalités, passé, présent et projection vers le futur (Vergnolle Mainar et al., 2016). Penser le futur de son territoire peut constituer un objectif permettant d'associer des éléments divers qui font sens pour les élèves, sur le mode des îlots de rationalité (Fourez, 1997), et de faire des choix en exerçant une citoyenneté critique (Girault et Sauvé, 2008). La démarche d'enquête est envisagée, dans cette étude, dans ces différentes temporalités, comme un appui à l'apprentissage de la prospective qui est inscrite depuis 2016 dans les programmes des cycles 3 et 4 (notamment en géographie).

---

## **07 - Enseignant·e-s débutant·e-s et enseignant·e-s formateur·trice·s en Ecole Maternelle : quelles socialisations pour quelle conception du métier ?**

CHARTIER Marie ([chartier.marie@univ-perp.fr](mailto:chartier.marie@univ-perp.fr)), Réseau : Languedoc-Roussillon ; MARQUIE-DUBIE Hélène ([helene.marquie-dubie@umontpellier.fr](mailto:helene.marquie-dubie@umontpellier.fr)) & Bazile Sandrine

### **Mots clés : formation ; transmission des savoirs ; métier enseignant**

**Résumé :** En 2016, nous avons initié (Marquié-Dubié, Bazile, 2017, 2018, 2019) une recherche-action qui s'est déroulée en deux temps. La première partie a concerné des enseignant·e-s-chercheur·e-s, des maitres-formateurs (PEMFS) et des enseignant·e-s stagiaires du premier degré (PES), ainsi que plus indirectement des inspecteurs et conseillers pédagogiques, sur le site ESPE LR de Perpignan (Faculté d'Education). En

nous appuyant sur la parution du programme de 2015 sur l'École Maternelle, il s'agissait de créer les conditions d'un dialogue susceptible d'enrichir à la fois la pratique et la réflexivité des un·e·s et des autres, de tester de nouveaux modes de collaboration et de transmission tant des savoirs que des gestes professionnels. Une partie des résultats exploités a pu être présentée par ailleurs, nous nous attacherons ici à évoquer la deuxième partie du projet de recherche qui interroge, au terme de l'expérimentation, les acteurs ayant participé au projet sur leurs conceptions du métier d'enseignant·e·s en maternelle, de leur rôle en tant que formateur·trice·d'enseignant·e·s (pour les PEMFS) et enfin de leur vécu d'enseignant·e·s et formateur·trice d'enseignant·e·s. C'est au moyen d'entretiens semi-directifs que nous avons pu recueillir ces discours et il nous a semblé intéressant de pouvoir étendre le corpus de données à d'autres PES n'ayant pas forcément participé au projet. Ainsi le questionnement porte plus largement sur le comment le métier d'enseignant s'apprend et se transmet ? La démarche proposée ici se situe dans une sociologie compréhensive qui cherche à saisir le sens que donnent les acteurs à leurs actions. S'intéresser à leur conception particulière du métier et la manière de percevoir leur environnement de travail, tant humain que matériel, nous permet de cerner comment ces acteurs s'approprient leurs missions et les mettent en œuvre dans un contexte professionnel particulier composé de multiples possibilités et contraintes situées (Chartier, 2013) du point de vue des sujets. Sur comment on transmet le métier d'enseignant : du côté des PEMFS, les processus de socialisation sont convoqués pour expliquer les modes de transmission privilégiés, l'implication dans le métier, le type de dispositifs ou de mode de fonctionnement de classe retenus tout autant que les difficultés rencontrées dans l'accompagnement des enseignants débutants. Sur comment on apprend le métier d'enseignant : pour les PES, différents aspects apparaissent dans les discours faisant référence à l'articulation entre leurs stages au cours desquels ils seront sensibilisé·e·s à des approches compréhensives et bienveillantes (Bazile, Marquié-Dubié, 2019) et la formation (Chartier, Avarguez, publication en cours). Pour conclure, tous semblent avoir trouvé dans le projet de recherche-action matière à engranger pour aller plus avant dans leur professionnalisation.

---

## **08 - Améliorer les apprentissages des élèves concernant la mesure et la géométrie en distinguant mesure empirique et théorique**

*CHESNAIS Aurélie ([aurélie.chesnais@umontpellier.fr](mailto:aurélie.chesnais@umontpellier.fr)) Réseau : Languedoc-Roussillon & Munier VALERIE ([valerie.munier@umontpellier.fr](mailto:valerie.munier@umontpellier.fr))*

**Mots clés :** didactique ; mesure ; langage ; géométrie

**Résumé :** L'apprentissage en géométrie au début du secondaire nécessite d'identifier, distinguer et articuler les aspects empiriques (liés aux instruments) et théoriques du concept de mesure. Nos travaux précédents (Chesnais et Munier, 2016) ont montré que cette identification est très peu prise en charge par les programmes et dans l'enseignement et qu'elle est largement implicite du fait de la polysémie des mots « mesure », « longueur » etc., générant ainsi des difficultés potentielles pour les élèves. Le

projet dont nous proposons de présenter les résultats de la première phase vise à mettre à l'épreuve le potentiel d'une distinction explicite entre « mesure empirique » et « mesure théorique » pour améliorer les apprentissages des élèves. Il s'agit également d'identifier les conditions, notamment du point de vue langagier, de l'opérationnalisation de cette distinction dans les activités des élèves et les pratiques des enseignants. Le projet porte sur l'analyse des séances de classe portant sur la notion d'angle en sixième, mises en œuvre par trois enseignantes ayant élaboré une séquence en commun, dans le cadre d'un travail collaboratif avec un des chercheurs auteur de la communication. Les résultats s'appuient sur des tests proposés aux élèves, des entretiens, ainsi que sur l'analyse des activités des élèves en classe.

---

## **09 - Création des écoles hôtelières féminines de 1910 à 1919**

*CINOTTI Yves ([yves.cinotti@univ-tlse2.fr](mailto:yves.cinotti@univ-tlse2.fr)), Réseau : Midi-Pyrénées*

**Mots clés :** enseignement hôtelier ; histoire de l'enseignement ; écoles hôtelières ; inégalités professionnelles

**Résumé :** De 1910 à 1919, ce sont 30 écoles hôtelières publiques et privées qui ouvrent en France. Parmi celles-ci, 13 sont destinées à des jeunes filles. Pourtant, à l'époque, le personnel des restaurants – au moins gastronomiques – est presque uniquement masculin. Cette communication montre que, si autant d'écoles hôtelières féminines ont été fondées à cette époque c'est du fait du besoin de main d'œuvre lié au développement de l'hôtellerie et à la guerre. L'étude du cas de l'école hôtelière féminine, créée à Paris en 1916, montre que les jeunes filles étaient orientées vers les carrières en hôtellerie bien plus qu'en restauration.

---

## **10 - MOUV'enclasse : un programme de promotion de l'activité physique pour améliorer les fonctions exécutives chez des enfants scolarisés en zone d'éducation prioritaire**

*COUSSON-GELIE Florence ([florence.cousson-gelie@univ-monpt3.fr](mailto:florence.cousson-gelie@univ-monpt3.fr)), Réseau : Languedoc-Roussillon ; Roux Lydie ([lydie.roux@univ-montp3.fr](mailto:lydie.roux@univ-montp3.fr))*

**Mots clés :** Promotion de la santé ; Fonctions exécutives ; Réseau d'éducation prioritaire ; Activité physique

**Résumé :** L'étude présentée se propose d'agir sur le manque de pratique d'activité physique (AP) et sur les faiblesses d'efficacité des fonctions exécutives (FE) (fonctions cognitives de haut niveau permettant à un organisme de s'adapter à son environnement) dont l'expression est accentuée chez les enfants évoluant dans un environnement défavorisé. Ce projet de recherche interventionnelle est né du constat des répercussions bien connues du manque d'AP sur la santé physique, sociale et psychologique et du fait qu'aujourd'hui, les enfants présentent des FE moins efficaces que celles d'enfants de générations passées au même âge. Les FE étant primordiales

pour prendre des décisions pour sa santé et son bien-être et plus généralement s'adapter, nous comprenons qu'il est, dans ces conditions, nécessaire de favoriser leur bon développement. De plus en plus de travaux tendent à montrer que l'AP peut avoir des effets aigus comme chroniques sur les FE et des interventions basées sur la pratique d'AP présentent des effets positifs sur le fonctionnement cognitif, l'attention, le bien-être et les résultats scolaires. Mouv'enclasse a donc été développé à partir de la littérature existante dans le domaine des interventions à l'école et soumis à une équipe pluridisciplinaire de chercheurs, d'acteurs de terrains et d'enseignants puis testée avec des enfants et ajustée en terme de nature des activités, de dépense énergétique, de durée et de fréquence avant d'être mise en place. Mouv'enclasse est un programme de 20 semaines d'inclusion de pauses actives en classe entre deux enseignements. Les pauses actives durent chacune 10 minutes et sont proposées par l'enseignant titulaire de la classe à une fréquence de trois fois par semaine. Les pauses actives sont composées de trois étapes : une première étape pour se préparer à bouger en classe, une deuxième étape d'exercices physiques structurées permettant d'atteindre l'effort aérobie et une troisième étape de relaxation et de retour au calme avant de se remettre au travail scolaire. Afin de favoriser l'implémentations du programme, l'intervention a mis en œuvre des construits issus des modèles du changement de comportement (attitude envers l'activité physique, accessibilité des information, définition d'objectifs réalisables, autonomie, sentiment d'appartenance à un groupe, appréciation des activités et minimisation des barrières). Les enseignants qui ont participé ont bénéficié d'une formation, d'outils et d'un suivi tout au long du programme. La mesure des objectifs principaux s'est faite par des mesures avant/après intervention (N=58 écoliers) avec comparaison avec un groupe contrôle (N=44 écoliers) n'ayant pas bénéficié de l'intervention. Ces mesures comprenaient : (1) une mesure auto-rapportée de la pratique d'AP (journal d'AP à remplir en classe 10 minutes par jour pendant une semaine), (2) des examens individuels des FE (tests psychométriques : Test de Stroop pour la capacité d'inhibition, test des blocs de Corsi pour la mémoire de travail et test des cartes du Wisconsin pour la flexibilité mentale), (3) une mesure auto-rapportée de la qualité de vie à l'école (adaptation française en cours de validation de l'échelle de qualité de vie à l'école QoLS) et (4) une mesure du niveau scolaire (positionnement de l'élève sur une échelle de type Likert de son niveau en français et en mathématiques par rapport à la classe et par rapport au niveau attendu au niveau national) rapporté par l'enseignant. Afin d'évaluer la faisabilité de Mouv'enclasse, les enseignants ont répondu à un questionnaire qui comprenait des questions sur les raisons de leur participation, sur la pertinence de la formation, des outils et du suivi dont ils ont bénéficié, sur l'application de Mouv'enclasse et sur les éventuels effets qu'ils avaient pu observer.

---

## 11 - L'éducation des jeunes filles au XVIII. L'exemple des caravanes pédagogiques en Allemagne.

CRAIS Alexa ([alexa.crais@univ-tlse2.fr](mailto:alexa.crais@univ-tlse2.fr)), Réseau : Midi-Pyrénées

**Mots clés :** éducation des filles ; XVIIIe siècle ; philosophie des Lumières ; Allemagne

**Résumé :** La communication proposera un état des lieux sur la manière dont des réformateurs allemands, les philanthropistes, envisageaient l'éducation des jeunes filles à la fin du XVIIIe siècle en regard de celle dispensée aux garçons. Ils axaient leur pédagogie sur une synthèse heureuse entre l'éducation du corps et de l'esprit par le biais de « caravanes pédagogiques ». Au cours de ces excursions, ils délivraient tout à la fois des savoirs encyclopédiques et des valeurs morales qui ambitionnaient de donner aux jeunes filles un nouveau rôle.

---

## 12 - Mise en relief de difficultés de l'enseignement de l'analyse didactique en formation

CRUMIERE Anne ([anne.crumiere@univ-tlse2.fr](mailto:anne.crumiere@univ-tlse2.fr)) Réseau : Midi-Pyrénées & ROS Nicolas ([nicolas.ros@univ-tlse2.fr](mailto:nicolas.ros@univ-tlse2.fr))

**Mots clés :** Didactique des mathématiques ; Analyse didactique ; Problème de la profession ; Algorithmique ; Statistique

**Résumé :** Nous nous proposons d'entamer une réflexion à propos des difficultés rencontrées par les formateurs dans l'exercice de leur métier. Nous choisissons ici de nous placer dans le cadre du métier de formateur en considérant maintenant la réflexion mentionnée ci-dessous : "J'ai des grandes difficultés pour justifier aux étudiants se préparant au métier de professeur la nécessité d'effectuer une analyse praxéologique mathématique – expliciter les types de tâches, les techniques et les technologies d'une organisation mathématique – ainsi que l'analyse praxéologique didactique et la relation entre les deux. Les étudiants trouvent ce travail excessif. Il faudrait développer comment faire l'analyse didactique." (Cirade, 2019) Cette réflexion a été proposée par l'un des participants au 5e congrès international sur la TAD. On peut distinguer, dans cette citation, deux aspects : tout d'abord, celui des raisons d'être d'une analyse didactique ; ensuite, celui de la technique à mettre en œuvre pour réaliser une analyse didactique. Nous présenterons succinctement deux exemples mettant en évidence les raisons d'être d'une telle analyse en nous appuyant sur des travaux réalisés dans le cadre de la formation des professeurs à l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées. Cirade, G. (2019). Infrastructures didactiques pour la formation des professeurs : le cas de l'étude de praxéologies d'enseignement. In T. Sierra et al. (Eds.), El paradigma del cuestionamiento del mundo en la investigación y en la enseñanza.

---

## 13 - Pratiques argumentatives et usage d'un outil de débat numérique : tensions et convergences

DE CHECCHI Kévin ([kevin.de-hecchi@umontpellier.fr](mailto:kevin.de-hecchi@umontpellier.fr)), Réseau : Languedoc-Roussillon & PALLARES Gabriel ([gabriel.pallares@umontpellier.fr](mailto:gabriel.pallares@umontpellier.fr))

**Mots clés :** Argumentation ; Numérique ; Éducation à la citoyenneté ; ;

**Résumé :** Dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, préparer les élèves, futurs citoyens, à prendre part de façon éclairée aux débats est un enjeu éducatif majeur (Gaussel, 2016). Or l'apprentissage de l'argumentation semble être favorisé par la pratique du débat (Schwartz & Baker, 2017). Dans le cadre du projet de recherche AREN (ARgumentation et Numérique), nous faisons débattre des élèves de lycée via une plateforme numérique. Cette dernière présente des fonctionnalités spécifiques : débat à partir d'un texte, demande de reformulation et de prise de position avant d'argumenter. Or l'utilisation d'une plateforme d'argumentation numérique avec de telles fonctionnalités induit de fait certaines pratiques argumentatives. Réciproquement, les élèves peuvent se saisir différemment de ces fonctionnalités selon leurs pratiques argumentatives. Dans le cadre de cette communication, nous proposons d'explorer les questions de recherche suivantes : Comment les élèves se saisissent-ils des fonctionnalités de la plateforme AREN ? Quel lien peut-on faire entre leur utilisation de la plateforme numérique et leurs pratiques argumentatives préexistantes ? Pour cela, nous mobiliserons une grille d'analyse qualitative permettant de décrire les pratiques argumentatives des élèves. Celle-ci se focalise notamment sur divers mouvements argumentatifs (de Checchi & Pallarès, à paraître). Cette grille sera mise en lien avec les fonctionnalités de la plateforme AREN mobilisées par les élèves. Nous présenterons les résultats de l'analyse réalisée sur un groupe de 8 élèves de seconde en classe de S.V.T. Ces éléments nous permettront de montrer que les manières dont les élèves mobilisent les fonctionnalités de l'outil peuvent être des indicateurs de leurs pratiques argumentatives, en particulier d'un point de vue cognitif et social. Nous exposerons en quoi cet éclairage du lien entre les pratiques argumentatives et l'usage par les élèves des fonctionnalités de la plateforme AREN fournit des éléments pour penser le développement d'outils de débats numériques.

---

## 14 - Le numérique au service des pédagogies de l'apprentissage

DE KHOVRINE Nicolas, Réseau : Languedoc-Roussillon & MAILLES-VIARD METZ Stéphanie

**Mots clés :** EIAH ; apprentissage autorégulé ; sentiment d'efficacité personnelle ; métacognition ; pédagogies de l'apprentissage

**Résumé :** Les pédagogies de l'apprentissage (Altet, 1997) s'appuient sur des conceptions cognitivistes et constructivistes (Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotski) et sont « axées sur l'apprenant·e, acteur de son apprentissage, sur ses besoins et ses moyens d'apprendre, sur la prise en compte de sa logique et de ses démarches d'apprentissage ». Dans ce courant pédagogique contemporain, l'enseignant·e joue le rôle d'une personne-ressource qui « parle moins, fais agir plus et observe pendant ce temps » (J.-

M. De Ketele) ; il ou elle y construit, organise et gère des situations d'apprentissage facilitatrices, qui prennent en compte la logique et les démarches d'apprentissage de l'élève : « comment l'élève apprend » est ainsi l'interrogation-clé des pédagogies de l'apprentissage, et les enseignant·e·s qui les mettent en œuvre réagissent et s'adaptent aux besoins des élèves à l'aide d'une instrumentation pédagogique et didactique adaptée, tout en mettant l'accent sur le développement de compétences métacognitives permettant à l'élève d'« apprendre à apprendre », de développer son autonomie et d'accroître son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). Pour la mise en œuvre de telles approches pédagogiques dans nos classes, le numérique peut constituer un auxiliaire efficace ; en particulier au collège, où les populations des classes sont hétérogènes, et à fortiori avec une classe comme la quatrième, lorsque le début de l'adolescence s'accompagne de capacités d'autonomisation — mais aussi d'opposition — accrues et où il est donc plus que jamais nécessaire de proposer un enseignement motivant, inclusif et différencié. Depuis 2016, l'éducation aux médias et à l'information (EMI) figure au programme de français pour la classe de quatrième. C'est dans ce cadre que nous avons conduit une expérimentation qui nous a amenés à nous appuyer sur plusieurs outils numériques pour co-construire avec les élèves un projet de séquence selon le principe de la « classe renversée » et à élaborer un magazine fait par des collégien·ne·s et pour des collégien·ne·s, exclusivement composé d'articles écrits collaborativement par les élèves eux-mêmes sur des thèmes de leur choix. Nous présenterons ici les observations que nous avons pu faire à l'occasion de cette expérimentation, notamment en matière d'autonomie, de métacognition et de sentiment d'efficacité personnelle. Références bibliographiques : Altet, M. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage. Bandura, A. (1997). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.

---

## 15 - Identification de marqueurs prédictifs de l'efficience du travail collaboratif.

*DELONCA Damien (damien.delonca@gmail.com), Réseau : Languedoc-Roussillon ; GIUDICELLI Edouard (edouard.giudicelli@gmail.com) & BELLET Pierre*

**Mots clés :** Travail collaboratif ; Autoévaluation ; Efficience ; Sentiment d'efficacité ; Pédagogie universitaire

**Résumé :** Le travail collaboratif est plébiscité comme une activité essentielle et efficace dans le monde professionnel. Il est ainsi très important de former les étudiant·e·s à ce mode de travail. Pourtant, peu d'études préconisent des recommandations pédagogiques sur l'organisation des activités qui accompagnent le développement de compétences liées au travail collaboratif. Parmi les auteurs qui se sont intéressés aux différentes dimensions du travail collaboratif, Blessing (1994) a défini l'activité collaborative comme une activité complexe qui se caractérise par les acteurs, les artefacts, les outils, l'organisation et le contexte. McLelland (2012) suggère que le travail collaboratif est plus efficace dans le cadre d'une constitution au hasard des groupes, affirmation soutenue par le fait que l'apprentissage collectif est plus efficace dans l'inconnu et hors de nos zones de confort (Laird, 1985; Marsick & Watkins, 2011).

Dans ce cadre, le projet TEAM s'intéresse à la dimension contextuelle et organisationnelle de la constitution de groupes de travail collaboratif. Ce projet cherche alors à établir un ou des marqueurs prédictifs d'une bonne efficacité au niveau groupal sur la base de critères comme la satisfaction, la cohésion perçue ainsi que la note finale résultant de ce travail en fonction de la constitution affinitaire des groupes. Nous nous interrogeons sur les modalités de configurations d'un groupe de travail et son impact sur l'efficacité et la justesse entre autoévaluation et évaluation par les pairs. Cette justesse pourrait alors constituer un marqueur de cette efficacité. *Références*: Blessing, L. (1994). A process-based approach to computer supported engineering design (First Edition). Cambridge UK: Black Bear Press Ltd. Laird, D. 1985. Approaches to training and development. Reading, MA: AddisonWesley. Marsick, V.J., and K.E. Watkins. 2001. Informal and incidental learning. New Directions for Adult and Continuing Education 89: 25-34. McClelland, G. P. (2012). The influence of randomly allocated group membership when developing student task work and team work capabilities. Journal of Further and Higher Education, 36(3), 351-369.

---

## **16 - Enseignement et apprentissage des propriétés de la relation d'ordre de la maternelle à l'université. L'exemple de la transitivité.**

*DURAND-GUERRIER Viviane (viviane.durand-guerrier@umontpellier.fr), Réseau : Languedoc-Roussillon ; WOZNIAK Floriane (floriane.wozniak@umontpellier.fr), SABY Nicolas ; HAUSBERGER Thomas (thomas.hausberger@umontpellier.fr) & PLANCHON Gaëtan (gaetan.planchon@umontpellier.fr)*

**Mots clés :** Didactique et épistémologie des mathématiques ; Relations d'ordre ; Transitivité ; syntaxe et sémantique ; maternelle, collège, lycée, université

**Résumé :** Cette présentation s'inscrit dans le projet OrdoMaths soutenu par l'ESPE-LR dont l'objectif est de conduire une étude longitudinale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'ordre de la maternelle à l'université. Nous montreront sur l'exemple de la transitivité comment on peut repenser les contenus en début d'université à la lumière des apprentissages du primaire et du secondaire et comment on peut relire les enseignements du primaire à la lumière des connaissances avancées, en articulant syntaxe et sémantique.

---

## **17 - Quelles représentations les enseignants de CM1 ont-ils de la géographie et en particulier de l'enseignement de l'environnement proche ? Quels leviers pour la formation ?**

*FILÂTRE Elsa, Réseau : Midi-Pyrénées (elsa.filatre@univ-tlse2.fr)*

**Mots clés :** Didactique de la géographie ; Environnement proche ; Territoire local ; Polyvalence

**Résumé :** Quelles représentations les enseignants de CM1 ont-ils de la géographie et en particulier de l'enseignement de l'environnement proche ? Quels leviers pour la formation ? Dans le cadre d'un travail de thèse qui cherche à étudier la construction d'un raisonnement géographique chez des élèves du primaire (CM1) à partir d'une ingénierie didactique qui s'appuie sur l'environnement proche, il s'agit ici d'analyser les représentations qu'ont les enseignants polyvalents non-spécialistes du cycle 3, de l'enseignement de la géographie. Comment les enseignants du premier degré peuvent-ils s'emparer de cette possibilité de s'appuyer sur les élèves et leur environnement proche pour les amener à construire un rapport géographique au monde et appréhender ainsi la complexité en géographie ? L'appui sur la pluridisciplinarité des enseignants polyvalents peut-il être un levier pour construire une porosité entre des démarches didactiques (démarches d'investigation en sciences, d'enquête en géographie) et rompre ainsi avec les représentations figées de la géographie scolaire ? Les chercheurs centrés sur les pratiques d'enseignants du premier degré en géographie scolaire cherchent à comprendre les invariants dans les pratiques de géographie en classe. Ainsi, Philippe Charpentier et Daniel Niclot (2013) ont analysé les écarts entre les finalités dévolues à la géographie et les tâches et les activités mises en œuvre dans la classe. On peut se demander, dans quelle mesure, un enseignement géographique centré sur l'environnement proche des élèves, place les enseignants dans de vives tensions dans la préparation des cours en l'absence de manuel ou de documentation ciblée sur le territoire local dans lequel ils enseignent. Par ailleurs on peut interroger la place du local dans la géographie scolaire en s'appuyant sur les travaux de Christine Vergnolle-Mainar, Sophie Gaujal et Caroline Leininger-Frézal (2017) Par ailleurs, la géographie est enseignée par les enseignants du premier degré dans le cadre de la polyvalence (Prairat & Réturnaz, 2002) ce qui crée des difficultés à concevoir les fondements épistémologiques de la discipline, à en posséder la matrice disciplinaire. Pourtant, la pluridisciplinarité peut être l'occasion de procéder à des formes d'hybridation des démarches didactiques en s'appuyant sur les démarches opératoires des autres disciplines comme la démarche d'investigation en sciences (Drouard, 2008) et en permettant ainsi aux enseignants de s'appuyer sur d'autres champs de références pour opérer des choix didactiques. Les résultats proposés s'appuient sur l'analyse de deux corpus de données. En premier lieu, un échantillon de 147 réponses d'enseignants de CM1 de la Haute-Garonne à un questionnaire qui interroge leurs représentations des finalités de l'enseignement de la géographie ainsi que les objectifs et les difficultés qu'ils rencontrent dans l'enseignement de l'environnement proche des élèves. Puis des extraits d'entretiens réalisés avec 6 d'entre eux (participant à la coconstruction d'une ingénierie) qui peuvent permettre d'illustrer les résultats quantitatifs et de mieux cerner les leviers que la pluridisciplinarité peut offrir. Ainsi, la communication permettra d'ouvrir la discussion sur deux points : une évaluation de la place du territoire local dans l'enseignement de la géographie et l'opportunité de travailler sur la pluridisciplinarité en formation.

---

## **18 - La régulation des comportements inappropriés des élèves à l'école élémentaire : analyse de l'activité enseignante.**

*FONDEVILLE Bruno (bruno.fondeville@univ-tlse2.fr), Réseau : Midi-Pyrénées; BONASIO Rémi (remi.bonasio@univ-tlse2.fr) & LEFEUVRE Gwenaël*

**Mots clés :** comportements inappropriés ; activité enseignante ; climat scolaire

**Résumé :** L'objet de cette communication est de présenter des résultats de recherche issus de nos investigations sur la régulation des comportements inappropriés. Nous avons choisi de présenter ici les analyses issues d'une recherche collaborative en cours autour d'un dispositif pédagogique mis en place par l'équipe enseignante d'une école toulousaine confrontée à la violence verbale et physique de certains élèves : l'entretien entre l'enseignant et l'auteur d'un acte violent. Ce dispositif a été initié par les enseignants de l'école environ deux mois avant notre arrivée dans l'école. Il consiste à traiter de manière différée les actes violents en revenant avec l'élève sur l'acte violent, en le sanctionnant parfois, et en l'accompagnant, dans une visée éducative. Cette dernière consiste à générer une réflexion sur les effets produits par leurs actes, et d'autre part à des projections sur des solutions alternatives à la violence. Une fiche de réflexion sert de point d'appui à la rencontre, dont la durée oscille entre 10 et 20 minutes, selon les contextes. En nous appuyant sur les travaux de Leontiev, nous avons opéré la captation vidéo de deux rencontres auprès de deux enseignantes de l'école et deux entretiens d'auto-confrontation. Les résultats obtenus mettent en évidence des caractéristiques communes à l'activité des deux enseignantes. Deux de caractéristiques retiendront plus particulièrement notre attention : la prise en charge des phénomènes de minimisation, voire de déni, de l'acte commis et de ses effets ; la pluralité des préoccupations qui animent l'enseignant dans une temporalité réduite (comprendre la situation, atténuer sa charge affective, amener l'auteur de l'acte violent à réfléchir sur les conséquences de son acte, l'aider à se projeter sur des solutions alternatives, etc.). Ces résultats seront discutés au regard des enjeux de formation qui se présentent aux enseignants débutants.

---

## **19 - Apports croisés de la clinique du pédagogique et de l'épistémologie personnelle pour comprendre la manière d'argumenter au sein d'une classe d'ITEP**

*HUET Capucine (capucinehuet@gmail.com), Réseau : Languedoc-Roussillon & DE CHECCHI Kévin (kevin.de-checchi@umontpellier.fr)*

**Mots clés :** Argumentation ; Épistémologie personnelle ; Troubles du comportement

**Résumé :** Cette présentation s'inscrit dans deux travaux de thèse menés au sein du projet AREN (Argumentation Et Numérique), axés sur l'enseignement et l'apprentissage de l'argumentation. Il s'agira ici de mettre en lumière le contenu de l'épistémologie personnelle chez des élèves d'ITEP (Institut Thérapeutique, Educatif et

Pédagogique) ayant des troubles psychiques grâce à une analyse clinique du pédagogique afin de mieux comprendre leur manière d'argumenter. Les adolescents concernés sont accueillis en ITEP car ils présentent des difficultés psychologiques qui s'expriment notamment par des troubles du comportement perturbant gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, ces adolescents se trouvent dans un processus handicapant qui nécessite un accompagnement pluridisciplinaire et personnalisé (CASF, 2005). Plus spécifiquement, ils sont scolarisés au sein d'une Unité d'Enseignement externalisée dans un collège ordinaire. Les troubles du comportement de ces jeunes semblent être symptomatiques de fonctionnements psychiques archaïques (Canat, 2014). Ils s'expriment davantage par l'agir plutôt que par le langage et la pensée, ils sont parfois empêchés de penser et d'accéder aux apprentissages (Boimare, 2016). Or, dans l'espace scolaire, l'argumentation constitue un moyen d'apprentissage – de connaissances et de compétences – permettant de se confronter à des opinions différentes des siennes d'une part, et d'impulser des dynamiques coopératives de l'autre, facilitant la confrontation aux conflits socio-cognitifs et donc les processus d'apprentissage eux-mêmes (Bächtold, 2018). C'est ici la didactique de l'argumentation qui nous permet de réfléchir des situations d'apprentissage propices pour investir le champ des mots. Par ailleurs, plusieurs études s'intéressant à l'apprentissage de l'argumentation tendent à montrer que le rapport que les élèves entretiennent avec la connaissance et le fait de connaître (e.g. épistémologie personnelle) jouerait un rôle sur leur manière d'argumenter (Kienhues, et al, 2008 ; Mason & Scirica, 2006 ; Noroozi, 2016). Par ailleurs, pour mieux comprendre les liens entre épistémologie personnelle et argumentation, nous proposons de distinguer le rapport que les élèves entretiennent à la connaissance mais également à l'avis (De Checchi & Pallarès, à paraître). Nous proposons de mobiliser cette double approche pour répondre aux questions suivantes : - Quels aspects du contenu de l'épistémologie personnelle chez les élèves permettent de comprendre leur manière d'argumenter ? - En quelle mesure l'approche clinique d'orientation psychanalytique permet d'enrichir cette analyse de l'épistémologie personnelle propre cette fois-ci aux élèves ayant des troubles du comportement ? - En quoi cette double approche permet de mieux comprendre le rapport à l'argumentation de ces élèves ayant des troubles du comportement ? Pour répondre à ces questions, nous mobilisons lors d'entretiens avec quatre élèves, une grille d'analyse permettant de décrire l'épistémologie personnelle basée sur des profils issus de la littérature (King & Kitchener, 1981, 2002), qui seront combinés avec une analyse clinique psychanalytique. Cette analyse nous permettra d'éclairer le sens qu'argumenter a pour ces élèves. Ces éléments pourront être mobilisés pour orienter l'élaboration de séquences didactiques adaptées à ce public.

---

## 20 - Quel modèle éducatif pour l'apprentissage de la neutralité ?

LARRÉ Françoise, ([francoise.larre@univ-tlse2.fr](mailto:francoise.larre@univ-tlse2.fr)), Réseau : Midi-Pyrénées & BOUBÉE Nicole ([nicole.boubee@univ-tlse2.fr](mailto:nicole.boubee@univ-tlse2.fr))

### **Mots clés :** Neutralité, formation des enseignants

**Résumé :** Dans l'exercice de leurs fonctions, les enseignants du primaire et du secondaire public sont tenus à une obligation de neutralité. Comment s'opère l'apprentissage de cette obligation ? Comment les jeunes enseignants l'assimilent-ils ? Quel est le modèle éducatif (académique ou expérientiel) le plus favorable à son apprentissage ? Une enquête exploratoire réalisée auprès de jeunes enseignants nous a permis de confirmer l'importance du rôle de l'expérience dans l'apprentissage, y compris pour l'apprentissage des obligations liées au statut de la fonction publique.

---

## 21 - Impact de l'écriture en syllabique chez des élèves du primaire présentant des difficultés de lecture.

LECLERCQ Virginie ([virginie.leclercq@univ-montp3.fr](mailto:virginie.leclercq@univ-montp3.fr)), Réseau : Languedoc-Roussillon

### **Mots clés :** lecture ; syllabique ; élèves en difficulté

**Résumé :** Un jeune français sur dix se retrouve en situation d'échec scolaire du fait de difficultés de lecture (Vourc'h, Rivière, De La Haye et Gombert, 2015). Pour une partie non négligeable des étudiants (9,6%, Vourc'h et al., 2015), la difficulté dans le traitement efficient de textes complexes, proviendrait de la faible automatisation des processus cognitifs impliqués dans l'identification des mots écrits. Afin de pallier aux difficultés que peuvent rencontrer des élèves en lecture (liées à la présence ou pas d'un trouble spécifique de l'acquisition de la lecture), une des préconisations très fréquemment données aux enseignants est de proposer à ces élèves les textes à lire avec un marquage en couleur des syllabes. L'hypothèse sous-jacente est que le marquage des syllabes permettrait aux élèves de traiter plus facilement les unités pertinentes pour le décodage du langage écrit. En effet, de nombreuses preuves expérimentales suggèrent que la syllabe est une unité importante pour la reconnaissance des mots français (Colé, Magnan et Grainger, 1999 ; Maïonchi-Pino, Magnan et Ecalle, 2010). Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a été menée pour étudier l'efficacité de ce type de remédiation sur la lecture et la compréhension de textes d'élèves présentant des difficultés de lecture à l'école. L'objectif de notre étude est ainsi d'étudier l'impact du marquage des syllabes dans un texte sur le temps de lecture et la compréhension de ce texte chez des élèves de CE1 faibles et bons lecteurs de l'école élémentaire. Le niveau de lecture de 47 CE1 a été évalué nous permettant de construire deux groupes de CE1, un groupe de 16 bons lecteurs et un groupe de 16 faibles lecteurs. Deux textes différents (un simple et un plus compliqué) ont été lus par les élèves, chaque élève avait à lire un des textes en syllabique et l'autre en non syllabique (le texte présenté en syllabique a été contrebalancé ainsi que l'ordre de présentation des textes). L'analyse des résultats menés sur le texte le plus compliqué

indiquent pour les deux groupes de CE1 un temps de lecture plus long lorsque le texte est en syllabique. Par contre, pour les élèves faibles lecteurs, une présentation du texte en syllabique permet une diminution du nombre d'erreurs de lecture et une augmentation du score de compréhension. Au contraire, pour les élèves bons lecteurs, une présentation en syllabique n'impacterait pas le nombre d'erreurs commises, mais impacterait négativement leur compréhension du texte. Ainsi, une présentation des textes en syllabique semble effectivement une aide efficace pour les élèves faibles lecteurs. Une expérimentation à plus grande échelle est nécessaire pour corroborer ces premiers résultats et permettra de tester une hypothèse attentionnelle visuo-spatiale de cet impact positif du marquage syllabique chez les faibles lecteurs.

---

## **22 - Parcours bilingue Français Langue des Signes à l'université ? Une pédagogie singulière et une mixité des publics**

*LEROY ELISE, Réseau : Midi-Pyrénées*

**Mots clés :** langue des signes ; sourds ; parcours universitaire ; bilinguisme

**Résumé :** La Langue des Signes Française (LSF) est aujourd'hui reconnue comme une langue à part entière et de fait comme langue enseignée. Mais sa reconnaissance comme langue d'enseignement reste difficile. Nous considérons la LSF comme une création linguistique iconique mettant en avant la pertinence de la surdité. C'est pourquoi après avoir étudié la pédagogie des enseignants sourds, lors de cours de LSF auprès d'élèves sourds (âgés de 6 à 10 ans) au sein de classes où la langue des signes est langue d'enseignement et langue enseignée (langue 1) - structures rares en France -, nous prétendons qu'il existe une pédagogie inhérente à la langue des signes. En effet, au travers de stratégies empiriques et d'attitudes qui leur sont propres - notamment la gestion du regard et du pointage - ces enseignants de LSF permettent aux élèves sourds de se développer linguistiquement et cognitivement comme tout élève. Dans le prolongement de ce travail de recherche, depuis septembre 2011, un parcours universitaire ciblé sur la traduction-interprétation français-anglais-LSF incluant un public sourd a été créé. Ce cursus innovant et unique en France engendre de nombreuses réflexions afin de correspondre aux besoins de ce public et de la mixité sourd/entendant. Cela nécessite une évolution pédagogique constante que nous souhaitons partager ici. Des cours d'analyse contrastive entre le français et la langue des signes ont été mis en place par exemple dans le cadre d'un module de FLE, peut-on ainsi parler d'une approche bilingue ? Notre recul sur cette création nous pousse à nous interroger sur plusieurs plans en parallèle à savoir : l'hétérogénéité du public sourd, la gestion de la mixité sourd / entendant, la gestion des programmes d'enseignement des langues en présence (français, LSF et anglais) à un niveau universitaire, l'analyse des pratiques pédagogiques mise en oeuvre pour les cours donnés en LSF... Enfin d'un point de vue didactique également, nous concluons en montrant comment ce type de formation renvoie inévitablement au besoin crucial de former des formateurs (enseignement de LSF et enseignement EN LSF) et de penser

ainsi à de nouveaux parcours de formations universitaires afin de valoriser et reconnaître ces enseignants.

---

## **23 - Compétences métacognitives et processus motivationnels pour un meilleur apprentissage avec le numérique**

MAILLES VIARD METZ Stéphanie, Réseau : Languedoc-Roussillon ([stephanie.metz@umontpellier.fr](mailto:stephanie.metz@umontpellier.fr)) & MICHEL Christine ([viktopro@orange.fr](mailto:viktopro@orange.fr))

**Mots clés :** autorégulation des apprentissages ; compétences métacognitives ; pédagogie numérique ; les Environnements Interactifs d'Apprentissage Humain (EIAH)

**Résumé :** Les recherches dans le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur montrent que la maîtrise des processus de régulation des apprentissages et des stratégies métacognitives est un prédicateur de la réussite des étudiants. L'autorégulation des apprentissages est définie comme l'effort cyclique pour optimiser processus cognitifs, motivationnels et comportementaux afin de réussir dans un objectif d'apprentissage (Kitsantas & Zimmerman, 2006, p. 201) Les apprenants qui savent s'autoréguler et qui ont acquis les compétences métacognitives - la capacité de poser un objectif, de planifier et de réguler son d'apprentissage, de gérer efficacement les ressources, le temps et l'aide externe – sont plus performants et parviennent plus facilement de progresser dans leur objectif académique (Thirouard et al, 2015). Ils sont aussi plus engagés et plus motivés (Littlejohn et al, 2016). Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les Environnements Interactifs d'Apprentissage Humain (EIAH) avec les cours en ligne et les plateformes numériques qui s'intéressent à l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage et dans son autoévaluation (Pérez-Álvarez et al, 2018). Le projet ANR COMPER propose de réfléchir à cette articulation entre processus métacognitifs, cognitifs, motivationnels et personnalisation d'environnements numériques comme un accompagnement pour l'apprenant. La conception d'un tel dispositif, adapté aux besoins de développement de ces compétences transversales conduit les trois laboratoires du projet à déterminer dans un premier temps les indicateurs qui pourraient aider le système à mesurer le comportement des apprenants pour ensuite les aider. Notre présentation consistera à explorer ces indicateurs issus de travaux de recherche et de déterminer en quoi ils permettent une mesure exhaustive des différentes stratégies métacognitives, mais aussi comment ces indicateurs peuvent être utilisés par les apprenants et enseignants comme moyen de progresser dans l'apprentissage. Un des enjeux de ce projet est d'intégrer ces hypothèses de mesure de l'autorégulation dans la conception de dispositifs numériques d'apprentissage dans plusieurs contextes d'enseignement, en lycée et université.

---

## 24 - Le numérique au service des pédagogies de l'apprentissage

MAILLES-VIARD METZ Stéphanie ([stephanie.metz@umontpellier.fr](mailto:stephanie.metz@umontpellier.fr)), Réseau : Languedoc-Roussillon & DEKHORVINE Nicolas ([nicolasdekhovrine@gmail.com](mailto:nicolasdekhovrine@gmail.com))

**Mots clés :** EIAH ; apprentissage autorégulé ; sentiment d'efficacité personnelle ; métacognition ; pédagogies de l'apprentissage

**Résumé :** Les pédagogies de l'apprentissage (Altet, 1997) s'appuient sur des conceptions cognitivistes et constructivistes (Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotski) et sont « axées sur l'apprenant·e, acteur de son apprentissage, sur ses besoins et ses moyens d'apprendre, sur la prise en compte de sa logique et de ses démarches d'apprentissage ». Dans ce courant pédagogique contemporain, l'enseignant·e joue le rôle d'une personne-ressource qui « parle moins, fais agir plus et observe pendant ce temps » (J.-M. De Ketele) ; il ou elle y construit, organise et gère des situations d'apprentissage facilitatrices, qui prennent en compte la logique et les démarches d'apprentissage de l'élève : « comment l'élève apprend » est ainsi l'interrogation-clé des pédagogies de l'apprentissage, et les enseignant·e-s qui les mettent en œuvre réagissent et s'adaptent aux besoins des élèves à l'aide d'une instrumentation pédagogique et didactique adaptée, tout en mettant l'accent sur le développement de compétences métacognitives permettant à l'élève d'« apprendre à apprendre », de développer son autonomie et d'accroître son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). Pour la mise en œuvre de telles approches pédagogiques dans nos classes, le numérique peut constituer un auxiliaire efficace ; en particulier au collège, où les populations des classes sont hétérogènes, et à fortiori avec une classe comme la quatrième, lorsque le début de l'adolescence s'accompagne de capacités d'autonomisation — mais aussi d'opposition — accrues et où il est donc plus que jamais nécessaire de proposer un enseignement motivant, inclusif et différencié. Depuis 2016, l'éducation aux médias et à l'information (EMI) figure au programme de français pour la classe de quatrième. C'est dans ce cadre que nous avons conduit une expérimentation qui nous a amenés à nous appuyer sur plusieurs outils numériques pour co-construire avec les élèves un projet de séquence selon le principe de la « classe renversée » et à élaborer un magazine fait par des collégien·ne·s et pour des collégien·ne·s, exclusivement composé d'articles écrits collaborativement par les élèves eux-mêmes sur des thèmes de leur choix. Nous présenterons ici les observations que nous avons pu faire à l'occasion de cette expérimentation, notamment en matière d'autonomie, de métacognition et de sentiment d'efficacité personnelle. Références bibliographiques : Altet, M. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage. Bandura, A. (1997). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.

---

## **25 - Exploration et sentiment de sécurisation des élèves à l'École Maternelle : mesures et réflexions à partir de l'expérimentation du libre choix d'activité (Mas Bresson).**

MARQUIE-DUBIE Hélène ([helene.marquie-dubie@umontpellier.fr](mailto:helene.marquie-dubie@umontpellier.fr)), Réseau : Languedoc-Roussillon

**Mots clés :** Théorie de l'attachement ; Enfants à besoins spécifiques ; Troubles de l'attachement ; Expérimentation ; Libre choix d'activité

**Résumé :** Depuis deux ans, à la périphérie de Perpignan et dans un lieu mis à disposition de la mission maternelle de la DSDEN66 par la mairie (le Mas Bresson) a lieu une expérimentation originale fondée sur le libre choix d'activité : pendant trois semaines deux classes d'élèves de Moyenne et Grande sections, accompagnés de leurs enseignantes, ATSEM, AVS, sont accueillis sur la journée dans le château et son parc et peuvent explorer librement l'ensemble des activités mises à disposition (dans des salles organisées de façon thématique) ou inventées par eux. Le Mas Bresson, ce n'est pas un lieu de pédagogie alternative, c'est la pédagogie de l'École Maternelle adaptée aux contraintes de la société actuelle et aux évolutions concernant notre connaissance des processus d'apprentissage et des besoins de l'enfant : l'objectif est avant tout de donner du sens aux apprentissages des élèves en les resituant dans un contexte qui leur permette d'explorer, d'expérimenter à partir des questions qu'ils se posent eux-mêmes. La première préoccupation des adultes concernés est de répondre aux besoins fondamentaux de l'enfant : sécurisation et exploration. Il est relativement aisé, dans un contexte tel que le Mas Bresson (un château, un parc, des salles thématiques aménagées), de proposer un environnement riche et porteur d'expériences de toutes sortes. Pour ce qui est de la sécurisation, nous nous référons à la théorie de l'attachement (Bolwby, 1959, Guedeney, 2015, Dugravier, 2012) qui postule que sécurisation et exploration sont liées dans un même mouvement dynamique. Dans le contexte d'une pédagogie du libre choix d'activité, qui privilégie l'exploration et l'expérimentation, qu'en est-il du sentiment de sécurité des enfants ? Nous avons utilisé l'échelle de Perception des Comportements d'Attachement à l'âge préscolaire – version Professeur des écoles (Violon et al.2017) afin d'en obtenir une mesure pour les enfants identifiés par leurs enseignants comme présentant des difficultés spécifiques au plan du langage (mutisme sélectif ou non), de l'entrée dans les activités (refus ou détournement d'activités), des comportements émotionnels et / ou relationnels (refus de contact avec les adultes et ou les pairs), etc., sachant que ces comportements, outre qu'ils reflètent une difficulté spécifique à chaque enfant, sont des obstacles à la réussite des élèves. Cette mesure répétée après le séjour au Mas Bresson montre que le sentiment de sécurisation des enfants s'améliore ce qui permet de valider l'hypothèse selon laquelle la possibilité d'exploration libre, soutenue et accompagnée par l'ensemble des adultes, permet de développer le sentiment de sécurité affective des jeunes élèves et leur attachement à l'adulte de référence (en l'occurrence et en l'absence des parents, l'enseignant de la classe). Les observations complémentaires menées en parallèle montrent que cette augmentation du sentiment de sécurité s'accompagne d'une entrée dans les apprentissages pour la majorité des élèves concernés. Ces résultats nous permettent de proposer des pistes de réflexion pour l'aménagement des dispositifs en École Maternelle de manière à permettre une

meilleure intégration de tous les élèves s'appuyant sur le respect des besoins de chacun.

---

## **26 - Ces élèves (qui) nous élèvent.** [www.ac-montpellier.fr/ceselevesquinouselevent](http://www.ac-montpellier.fr/ceselevesquinouselevent)

*MIQUEL Frédéric Réseau : Languedoc-Roussillon*

### **Mots clés :**

**Résumé :** « Ces élèves (qui) nous élèvent » est un dispositif innovant impulsé en 2018 par l'académie de Montpellier, dont l'objectif est de recueillir, de diffuser et d'étudier des témoignages d'éducateurs et de pédagogues francophones parlant des élèves qui ont joué un rôle déterminant dans leur carrière. Placé sous l'autorité de la rectrice de l'académie de Montpellier, ce projet de publication et de recherche est piloté par l'inspection pédagogique régionale des Lettres. L'action a une portée académique, nationale et francophone internationale, dans l'esprit d'autres opérations imaginées par l'académie de Montpellier (<https://disciplines.ac-montpellier.fr/lettres/tags/vous-edite>)

Les enseignants de tous statuts, mais aussi tous les cadres des communautés éducatives, ont été façonnés non seulement par leur formation et leur expérience, mais aussi par les élèves qu'ils ont côtoyés : des personnalités ou groupes dont le contact, lisse ou rugueux, lumineux ou obscur, enthousiasmant ou déstabilisant, a durablement éduqué et instruit les pédagogues, orienté leur réflexion et leurs pratiques. L'enjeu est fort pour mieux comprendre et faire évoluer l'agir professionnel, en cette période de questionnements où les concepts de différenciation, personnalisation, altérité, inclusion, accompagnement, alliance, bienveillance et confiance éducative inspirent les tendances actuelles du système éducatif.

L'initiative repose d'abord sur la collecte de témoignages écrits par des adultes éducateurs qui livrent des portraits, récits et réflexions sur les élèves ayant profondément marqué leur parcours. Des captations audio-visuelles ou vocales seront ultérieurement proposées. Après modération par un comité de lecture, les 150 textes publiés pour la première session - ainsi que le commentaire formulé par Edgar Morin - sont consultables sur une page dédiée du site académique : [www.ac-montpellier.fr/ceselevesquinouselevent](http://www.ac-montpellier.fr/ceselevesquinouselevent). Le partage de ces paroles (publication, restitution publique lors d'évènements et colloques) constitue ainsi une précieuse ressource pour toute personne intéressée par la relation éducative, en particulier les enseignants-chercheurs, qui sont invités à étudier le corpus sous l'angle expert de leurs disciplines universitaires.

---

## 27 - Vous avez dit Responsable ? Effets pervers des messages de prévention promouvant la responsabilité individuelle

MOUNEYRAC Aurélie ([aurelie.mouneyrac@univ-tlse2.fr](mailto:aurelie.mouneyrac@univ-tlse2.fr)), Réseau : Midi-Pyrénées

**Mots clés :** Conduites à risques ; Prévention ; Jeu Responsable ; Illusion de contrôle ; Persuasion

**Résumé :** On indique aujourd'hui à tout-va de consommer responsable : dans la consommation de nourriture, d'électricité, de jeux et même d'alcool. Dans cette présentation, je questionne la notion de responsabilité prônée dans les messages de prévention indiquant de « consommer responsable ». En effet, plusieurs équipes de recherche s'intéressant à la consommation d'alcool et de jeux de hasard et d'argent (loto, paris sportifs, poker...), ont montré que ces messages avaient des effets pervers sur les croyances et le comportement du consommateur. Je détaillerai ces effets pour démontrer qu'indiquer à un individu de « consommer responsable » est une stratégie de prévention inadéquate aux effets dangereux. Je terminerai cette présentation en revenant sur des stratégies de prévention plus efficaces.

---

## 28 - Retour d'utilisation du clavier HandiMathKey dans des classes de cours en mathématiques du Centre Jean Lagarde

NADINE Vigouroux ([Nadine.Vigouroux@irit.fr](mailto:Nadine.Vigouroux@irit.fr)) Réseau : Midi-Pyrénées; DUBUS Nathalie ([nathalie.dubus@asei.asso.fr](mailto:nathalie.dubus@asei.asso.fr)) ; VELLA Frédéric ([Frederic.Vella@irit.fr](mailto:Frederic.Vella@irit.fr)) ; MALET Cécile & GALLARD, (Christine, [Christine.Gallard@ac-toulouse.fr](mailto:Christine.Gallard@ac-toulouse.fr))

**Mots clés :** Situations de handicaps ; Pluridisciplinarité ; Apprentissage ; Mathématiques

**Résumé :** HandiMathKey (HMK) est un clavier virtuel dédié à la saisie de formules mathématiques. Cette application a été co-conçue avec des professeurs spécialisés en mathématiques, des ergothérapeutes du Centre Jean Lagarde de l'ASEI et des chercheurs de l'IRIT. L'interface virtuelle de HMK est structurée en trois blocs : 1) un clavier latin et grec pour la saisie de texte ou symboles scientifiques, 2) un bloc dynamique constitué de symboles mathématiques où les thèmes (fonction, trigonométrie, etc.) peuvent être choisis à l'aide d'onglets, 3) un bloc statique contenant des symboles numériques et des opérateurs. Deux versions (niveau collège et lycée) et deux compatibles (Libre Office ou Word) sont disponibles. Afin d'étudier la prise en main et l'apprentissage de HMK, nous avons mis en place toutes les trois semaines un atelier depuis la rentrée scolaire (septembre 2018) au Centre Jean Lagarde. Cet atelier pluridisciplinaire est animé par le professeur de mathématiques de chaque classe, une secrétaire d'élève et une ergothérapeute. Cet atelier est conduit au sein de trois classes du collège (une 5<sup>ème</sup> et deux 4<sup>èmes</sup>). 23 élèves dont 19 avec un handicap moteur, 3 avec déficience visuelle et un avec des troubles DYS constituent la population d'étude. Lors du cours de mathématiques, les élèves sont amenés à utiliser HandiMathKey dans les notions de cours abordés et les exercices. Les objectifs de ces ateliers sont de : • Faire découvrir l'outil HandiMathKey pour développer leur participation en classe de

mathématiques sur l'ordinateur ; • Accompagner l'élève dans l'appropriation de l'outil HandiMathKey et développer leur autonomie face à l'écriture des mathématiques sur support numérique ; • Encourager sa pratique lors du travail personnel en secrétariat ; • Faire remonter de nouveaux besoins et difficultés à l'équipe de conception de l'IRIT ; • Observer les difficultés que rencontrent les élèves dans cette matière en croisant une approche pluridisciplinaire (enseignant, ergothérapeute, et secrétaire) ; • Faire une étude d'utilisabilité de l'outil HandiMathKey à partir des traces d'usage. Nous nous proposons de rapporter les premières observations sur d'utilisation de HMK en croisant les regards de chaque professionnel pour qualifier l'utilisabilité et l'acceptabilité de HandiMathKey par les élèves impliqués dans cette étude. Au bout de quatre séances d'utilisation de HandiMathKey, la première évidence est que son utilisation en cours de mathématiques favorise de manière indéniable son acceptation et son appropriation puisqu'il devient une aide utilisée par tous dans la classe et ne pointe pas une difficulté liée au handicap. Sur l'ensemble des classes, en majorité, les élèves sont volontaires dans la découverte de HMK et HMK est un atout pour écrire les mathématiques avec plus de facilité. Pour quelques jeunes, l'apport du retour auditif stimule leurs capacités attentionnelles lors de la saisie. Cet atelier pointe le besoin d'une phase d'apprentissage de HMK différenciée selon l'éditeur utilisé et le niveau en mathématique de l'élève. Les élèves présentant une déficience visuo-spatiale ou des difficultés de mémorisation (position spatiale, raccourcis) sont également aidés par HMK grâce à la simplification de son clavier, toujours présent et invariable.

---

## **29 - La construction de capsules vidéo comme point d'appui d'une formation disciplinaire en physique-chimie en M2 MEEF 2d degré.**

NAVARRO Nelly ([nelly.navarro@univ-tlse2.fr](mailto:nelly.navarro@univ-tlse2.fr)) Réseau : Midi-Pyrénées ; SOUBIROU Nathalie ([nathalie.soubirou@univ-tlse2.fr](mailto:nathalie.soubirou@univ-tlse2.fr)) ; LECUREUX Marie-Hélène, DUCAMP Christine ([christine.ducamp@educagri.fr](mailto:christine.ducamp@educagri.fr))

### **Mots clés : capsule vidéo ; formation des professeurs ; physique chimie**

**Résumé** : La vidéo est souvent utilisée comme outil d'analyse de pratiques et/ou pour que les élèves puissent voir et analyser leurs propres gestes techniques (Chalies et al., 2012). Des capsules vidéos peuvent être analysées au travers d'un Mooc pour comprendre comment les enseignants construisent et font évoluer un système de ressources pour faire classe (Voulgre et al., 2017). D'autres projets présentent des capsules vidéos réalisées collectivement par des élèves, des étudiants et des enseignants à l'initiative d'un enseignant de lycée professionnel pour faciliter l'inclusion de ses élèves en mathématiques (Epstein et al., 2019). En revanche, il semblerait que rien n'ait vraiment été travaillé dans le domaine de l'enseignement de la physique chimie, et plus précisément dans la formation des enseignants à l'enseignement de ces disciplines, en tout cas sous l'aspect de la production des compétences disciplinaires professionnelles à partir de la conception de capsules vidéos qui portent sur des savoirs à enseigner. Le dispositif de formation que nous présentons a été conçu initialement pour compléter la formation des professeurs

stagiaires en M2 MEEF sur des contenus disciplinaires particuliers, en réponse à deux constats : - des faiblesses des étudiants dans certains domaines disciplinaires, quel que soit leur cursus antérieur. - leur engagement dans une posture professionnelle les conduit à se centrer sur les problématiques de gestion de classe, de programmation, de progression, d'évaluation, tout en écartant les aspects disciplinaires du métier d'enseignant comme une solution possible à ces problématiques. Ils témoignent de manière récurrente que l'obtention du concours du CAPES ou de l'Agrégation valide et surtout achève leur formation disciplinaire. En tant que formateurs, nous avons déjà réalisé des capsules vidéo pour nos étudiants et avons constaté que leur conception nécessitait un travail en profondeur sur les aspects transpositifs : quel savoir à enseigner, quel choix de transposition, pour faire apprendre quoi, quel contexte, quel vocabulaire, quel enchaînement des idées, démarche, etc. ? Nous avons ainsi souhaité faire construire des compétences sur ces aspects par les étudiants : les faire travailler sur des savoirs et leur transposition, tout en faisant un travail "pour la classe" en réalisant des capsules vidéo. Ainsi nos attendus portent sur des compétences disciplinaires alors que les étudiants pensent seulement "apprendre" à faire une capsule vidéo (essentiellement du point de vue technique). Nous présenterons l'organisation, le contenu et l'évaluation du module de formation : - analyse par les étudiants de capsules vidéo réalisées par des étudiants des années précédentes ; - réalisation de capsules vidéo qui portent sur des savoirs à enseigner; cette dernière consigne vise à inciter les étudiants à s'en servir pour enseigner dans leurs classes. - évaluation par les formateurs de la réalisation des capsules sur la base de critères définis en début de formation par les étudiants eux-mêmes. Enfin, un questionnaire est prévu pour explorer le point de vue des stagiaires en cette fin d'année, et nous espérons mener à bien quelques entretiens. Les résultats seront communiqués à Narbonne. Cela permettra aussi de perfectionner notre dispositif de recueil et d'analyse des données pour l'an prochain.

---

### **30 - L'expérience émotionnelle et l'intention d'adoption des EIAH : un processus pour aider à l'apprentissage de la lecture**

*OUHERROU Nihal (n.ouherrou@gmail.com) Réseau : Languedoc-Roussillon ; MAILLES-VIARD METZ Stéphanie (stephanie.metz@umontpellier.fr) & PROKOFIEVA NELSON Victoria*

**Mots clés :** Apprentissage de la lecture ; Désign émotionnel ; environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) ; Ergonomie ; émotions

**Résumé :** Actuellement, le domaine de recherche des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) s'intéresse à la dimension émotionnelle des interfaces (Park et al., 2015; Plass et al., 2019). Selon Norman (2012), le design émotionnel vise à susciter des réponses émotionnelles pour créer une expérience utilisateur (UX) plus agréable. De plus, les recherches constatent que l'utilisation d'un dispositif numérique suscite la curiosité et l'intérêt au début, mais cet effet s'évanouit après une courte période d'utilisation (Ronimus, Kujala, Tolvanen, & Lytinen, 2014). Dans cette lignée, l'un des champs d'application du design émotionnel concerne la

conception d'outils technologiques au profil des enfants ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture. Toutefois, il faut noter que la plupart des études se focalisent sur les facteurs cognitifs pour améliorer l'apprentissage, et semblent négliger le rôle des facteurs émotionnels et motivationnels dans l'utilisation des environnements d'apprentissage numérique (Plass & Kaplan, 2016). Au Maroc, l'apprentissage de la lecture constitue un sérieux problème dont souffrent plusieurs enfants. En effet, l'Association Marocaine des Difficultés et des Troubles d'Apprentissage (AMTDA, 2017) signale que 12% à 13 % des enfants ont des difficultés d'apprentissages de la lecture. A cela s'ajoute le fait que le Maroc obtient le score le plus faible parmi les pays arabes au niveau des compétences en lecture des élèves en 4ème année du primaire (Schillings et al., 2017). Partant de ces constats, notre travail de thèse propose d'une part d'identifier les facteurs qui facilitent et/ou qui entravent l'acceptation de l'utilisation de cet EIAH par ce public cible en se basant sur le modèle unifié de l'acceptation et de l'utilisation de la technologie (UTAUT) (Venkatesh et al., 2016), et d'autre part d'étudier l'effet des émotions générées par l'interface EIAH sur les émotions et l'apprentissage de la lecture chez ces enfants.

---

### **31 - Design : médiateur et ressource**

*POLESELLO Karen (karenpolesello@gmail.com) Réseau : Languedoc-Roussillon ; PETRUZZELLIS Stacie (petruzzellis.stacie@gmail.com) & MÉNARD Manon,*

**Mots clés :** Design ; Méthodologie ; Recherche-projet ; Mise en relation ; Pratique

**Résumé :** Le design peut concevoir des situations prétextes à la réflexion afin de participer à l'amélioration du milieu social et pédagogique spécifique aux acteurs concernés. En cela, les pratiques du designer ne reposent pas seulement sur l'acte de concevoir un artefact, mais celui de tisser des liens permettant un dialogue transdisciplinaire et le croisement des regards. Dans le cadre de notre communication, nous souhaitons introduire le design comme ressource, par une approche immersive au sein de nos travaux de recherches de doctorat. Il sera alors question de présenter la posture du designer-chercheur afin de montrer les approches méthodologiques par la recherche-projet. Le design devient médiateur et ressource pour penser de nouvelles méthodologies de recherche.

---

### **32 - La BD, un support motivant pour raccrocher des élèves fragiles ?**

*RAUX Hélène (helene.raux@umontpellier.fr) Réseau : Languedoc-Roussillon & BLANCHARD Marianne (marianne.blanchard@univ-tlse2.fr)*

**Mots clés :** bande dessinée ; malentendus socio-cognitifs ; didactique

**Résumé :** Si le consensus semble aujourd'hui établi autour de l'idée que la BD a sa place dans des contextes d'enseignement, la réflexion didactique sur les enjeux de la construction d'apprentissages autour de la bande dessinée est encore balbutiante. Prioritairement constitué de retours d'expériences mises en place à divers niveaux

d'enseignement - de l'école primaire à l'université - et dans diverses disciplines - des sciences à la littérature en passant par les langues vivantes et les SES - le dossier proposé par le numéro 51 de la revue Tréma (éditée par la Faculté d'éducation de Montpellier) publié en avril 2019 vise à clarifier certaines des questions soulevées par les usages éducatifs de la bande dessinée. Nous proposons de présenter quelques malentendus soulignés par les articles, autour de l'idée que la bande dessinée offrirait des supports de travail attrayants et facilitateurs, particulièrement adaptés pour (re)mobiliser des élèves fragiles. Plusieurs expériences de lecture de bandes dessinées, à visée de vulgarisation ou non, montrent en effet que si le support BD exerce en effet un certain attrait et si l'expérience de lecture est perçue plutôt positivement par les élèves, cette lecture requiert cependant des compétences souvent sous-estimées et les apprentissages visés ne sont pas toujours au rendez-vous. Ainsi, dans le prolongement de l'analyse de Bautier et al (2012), nous soulignons les risques liés au fait que des supports BD choisis pour leur capacité à faciliter l'accès aux apprentissages peuvent au contraire créer de nouvelles difficultés.

---

### **33 - Les pratiques informationnelles des élèves du secondaire sur les médias sociaux**

*RAYNAL Cécile (cecile.raynal@umontpellier.fr) Réseau : Languedoc-Roussillon & SAHUT Gilles (gilles.sahut@univ-tlse2.fr)*

#### **Mots clés : Pratiques informationnelles juvéniles ; Médias sociaux ; Evaluation de l'information**

**Résumé :** L'essor du Web 2.0 et des réseaux numériques a généralisé et démocratisé l'accès à l'information et favorisé l'apparition de sources de toute nature. Parmi ces sources, les médias sociaux sont au cœur du fonctionnement du web 2.0 ou web social. Leurs caractéristiques principales sont celles d'exposer publiquement des relations sociales et d'offrir également un accès à des flux de contenus générés par les utilisateurs en favorisant la création et l'échange. Les jeunes, par le biais du smartphone, les utilisent quotidiennement. Ils naviguent entre biens culturels et information scolaire et leurs pratiques informationnelles, centrées sur la communication, la sociabilité, l'interaction et la participation, semblent décloisonnées. Les jeunes, mus par le plaisir de s'informer, perçoivent Youtube, Snapchat, Instagram comme des portes ouvertes sur l'information. Aussi, l'évaluation de l'information, au sens d'opération mentale visant à juger de la valeur d'une information et notamment de la valeur de vérité, est devenue une problématique brûlante. Elle est en lien avec la nécessité de développer l'esprit critique chez les jeunes à l'heure des fake news, de la « post-vérité », de la « bulle de filtre », des théories du complot et de la puissance des algorithmes. Pour former les collégiens et les lycéens à cet « art du filtrage », l'on peut se questionner sur la nécessité de connaître leurs pratiques d'évaluation de l'information. En effet, peu d'études empiriques considèrent leurs pratiques sur cette tranche d'âge (11-18 ans). Dans cette communication, nous nous proposons de livrer des éléments de réponse en nous appuyant sur la littérature scientifique mais aussi sur

notre enquête encore en cours. Celle-ci porte sur les pratiques informationnelles des jeunes, de 11 à 18 ans, sur les médias sociaux les plus utilisés afin de mettre en lumière les types d'usage en fonction de chaque média social (en termes notamment de types d'information recherchés et de buts de la recherche). Elle cherche aussi à évaluer la confiance qu'inspirent ces médias sociaux d'une manière générale et à saisir les critères d'évaluation que ces jeunes déclarent mettre en œuvre.

---

### **34 - Une recherche action participative pour accompagner un changement de paradigme éducatif en REP+**

REYNAUD Christian ([christian.reynaud@umontpellier.fr](mailto:christian.reynaud@umontpellier.fr)) Réseau : Languedoc-Roussillon ; CIEUTAT Pierre ([p.cieutat@laposte.net](mailto:p.cieutat@laposte.net)) & DELAROQUE Florent

**Mots clés :** paradigme éducatif ; pédagogie coopérative ; recherche action participative ; LÉA

**Résumé :** Dans le cadre de formations REP+, une équipe pédagogique jeune et dynamique d'un collège de l'académie de Versailles a pu participer à une série de 6 modules de 2 jours répartis sur 2 ans et menés par D. Favre. Ces modules avaient pour fonction d'accompagner le changement de représentations, de postures et de valeurs qu'impliquent les missions (explicités) actuelles des enseignants (Favre, 2015). Ces formations ont ensuite fait l'objet d'un accompagnement par P. Cieutat à partir d'une approche coopérative, permettant de créer une culture d'aide et d'entraide dans la classe et d'envisager l'organisation de la coopération entre tous les acteurs (Cieutat, 2017). Toutefois des freins et des appréhensions persistent et viennent interférer avec la mise en pratique des outils appréhendés en formation. Face à ses difficultés, l'équipe pédagogique a souhaité s'engager dans un changement de paradigme éducatif (Favre, 2017). Un lieu d'éducation associé à l'Ifé (Chabane et al., 2016), le LÉA « REP+ Vilar Grigny - MOCA » a été créé, pour répondre aux besoins de formations et d'accompagnement de l'équipe. Le LÉA s'est donc mis en place pour étudier les conditions favorables au changement de paradigme nécessaire pour qu'une équipe enseignante s'approprie et mette en œuvre des outils issus de la recherche sur les pédagogies coopératives et la prévention de la violence. Cette mise en œuvre ne pouvait pas se faire sans adopter une démarche franchement collaborative, tant par la nécessité de s'inscrire dans les règles de fonctionnement de tous les LÉA, que pour conserver une cohérence fondamentale avec les valeurs et les principes abordés dans les formations antérieures. Le projet de recherche du LÉA ne pourra pas se développer sans une implication forte et enthousiaste de l'équipe pédagogique dans la définition du protocole de recherche, le recueil de données, leur analyse et leur interprétation. Les outils habiles de la Recherche Action Participative (Reynaud, Franc & Blangy, 2017) seront mobilisés à cet effet. Ainsi, la première réunion de concertation du LÉA a emprunté une démarche d'amplification (seul/en binôme/en groupe de 4/en collectif) à partir de l'énoncé de mots-clés, afin de se mettre d'accord sur les objectifs d'élucidation que le groupe souhaite poursuivre. Les résultats de ce protocole permettent de confirmer l'orientation du projet de recherche vers la compréhension

fine des mécanismes d'appropriation des outils de la formation, mais aussi de préciser (i) que cette appropriation nécessite des adaptations locales dont on devra rendre compte, (ii) que le projet s'intéressera particulièrement aux effets de cette appropriation sur une éventuelle évolution du climat scolaire et (iii) que le choix des critères d'évaluation n'est pas neutre et qu'il devra être justifié. Notre collectif s'implique donc dans une démarche de développement professionnel au sens où l'entendent Muller et Normand (2013), qui devrait s'accompagner d'un deuil de notre ancien paradigme éducatif. Ce processus semble bien engagé, mais il faudra aussi que cette expérience montre une capacité à produire des résultats significatifs pour enrichir la communauté scientifique.

---

### **35 - L'importance de la confiance dans le cadre des apprentissages numériques**

*SAMANIEGO José (j.samaniegocho@gmail.com) Réseau : Languedoc-Roussillon ; BLANC Nathalie & Metz Stéphanie*

#### **Mots clés : Confiance ; Emotion ; Numérique**

**Résumé :** Dans cette étude, nous avons tenté de reproduire l'expérience de Paxton et Glanville (2015) concernant la confiance généralisée (Yamagishi & Yamagishi, 1994: 139) en utilisant leurs spécifications pour construire notre matériel tout en allant plus loin en ajoutant quelques unes de leurs recommandations. Notre protocole vise à appliquer ces résultats dans un contexte pédagogique en ligne. Soixante-quatorze participants ont été recrutés pour cette étude. Le « Trust Game » (Berg et al., 1995) a été utilisé sous sa forme modifiée (Paxton & Glanville, 2015) pour induire un environnement numérique confiant ou méfiant. Nous avons utilisé la plateforme biométrique iMotions® pour présenter nos stimuli et collecter des données, telles que les mouvements oculaires et la reconnaissance faciale. Comme Paxton et Glanville, nous avons utilisé l'échelle de confiance de Rosenberg ou RTS (Rosenberg, 1956) au début et à la fin de la phase test, en ajoutant l'échelle de propension à la confiance (TPS, Frazier, 2013). Le score RTS des participants au début de la phase test (T0) nous a permis de les classer comme ayant une confiance généralisée faible ou une confiance généralisée élevée. L'environnement dans lequel ils ont été placés était congruent ou non avec leur niveau initial, nous permettant de distinguer quatre groupes différents (Confiant Congruent, Confiant Incongruent, Méfiant Congruent et Méfiant incongruent). Des comparaisons ont été effectuées entre le score du participant dans chacune de ces deux échelles à T0 et également à la fin de la phase test (T1). Nous avons également administré nos deux échelles 3 jours après (T2), 7 jours après (T3), 14 jours après (T4) et 31 jours après (T5). Nous nous attendions à trouver les mêmes résultats que Paxton & Glanville, tout en trouvant un effet durable de notre phase de test au cours des différents temps de mesure. Nos résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de confiance généralisée au cours des temps de mesure, quel que soit le groupe. Ces résultats s'appliquent aux deux échelles (RTS et TPS). Une explication possible de ces résultats pourrait être que la confiance généralisée n'est pas malléable, comme l'ont constaté Paxton et Glanville (2015), mais pourrait être plus

stable, tel qu'un trait de personnalité (Uslaner 2002, 2008). Nous avons effectué une analyse de la variance en ayant comme facteurs le «Temps» et le «Groupe». Pour les deux échelles, le «Groupe» était un très puissant prédicteur de la variabilité. Pour la RTS, le facteur «Temps» était fortement lié à la variabilité. Cela pourrait signifier que la RTS et la TPS ne mesurent pas la confiance généralisée de la même manière. Bien qu'elles mesurent le même concept, la TPS pourrait être davantage orienté vers une mesure stable, semblable à celle d'un trait, tandis que la RTS pourrait être davantage une mesure semblable à un état. Dans une perspective pédagogique, nos résultats pourraient s'appliquer à la conception d'outils d'enseignement qui seraient susceptibles de prendre en compte la confiance envers l'enseignant, l'outil ou envers les autres utilisateurs dans le cadre du travail collaboratif.

---

### **36 - Enseigner le volley-ball à l'élémentaire. Quelles sont les retombées possibles d'une recherche collaborative ? [Recherche collaborative AGIREEPS ]**

*VERSCHEURE Ingrid ([ingrid.verscheure@univ-tlse2.fr](mailto:ingrid.verscheure@univ-tlse2.fr)) Réseau : Midi-Pyrénées ; BARALE Carine & GONZALEZ Catherine ([boudu.b@free.fr](mailto:boudu.b@free.fr)),*

**Mots clés :** recherche collaborative ; didactique ; égalité d'apprentissages ; transformation des pratiques ; EPS, volley-ball

**Résumé :** La recherche collaborative que nous présentons ici s'inscrit dans une double perspective : analyse au plan didactique de séquences d'enseignement et conduite du changement des pratiques. Nos travaux, qui privilégient « la logique ascendante pour traiter des phénomènes transpositionnels » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005), visent à débusquer les contenus enseignés au cœur des phénomènes d'enseignement-apprentissage, en analysant les phases interactives entre enseignant.e et élèves. Les résultats de recherche sur l'enseignement de l'EPS au premier degré le champ des Sciences de l'intervention (Thépaut, Leziart, (2008, 2010, 2012) Devos (2010) Pontais (2014), Verscheure & Barale (2017), Amans Passaga, (2010, 2013, 2015)...) ont pointé les difficultés de cet enseignement. Pour autant, l'EPS se doit de permettre la réalisation par les élèves de réels apprentissages sur le plan moteur et de favoriser la transformation de leurs conduites motrices. Il importe donc que soient mis en perspective des contenus relatifs à l'acquisition de compétences motrices, de savoir-faire techniques, de tactiques individuelles ou collectives propres aux pratiques de références convoquées ; ce qui suppose une certaine durée des séquences, la construction d'une progressivité à l'intérieur de la séquence (introduction de nouveaux objets). Pour ce faire, des ressources peuvent être nécessaires ; aussi avons-nous considéré qu'il était intéressant d'accompagner certain.e.s enseignant.e.s volontaires dans l'appropriation d'outils et la mise en œuvre de séquences d'enseignement. Notre travail s'appuie sur le volley-ball, activité peu enseignée à l'école élémentaire alors même que sa logique interne, sa faible représentation dans les médias et sa connotation plutôt « neutre » en fait un bon candidat au service de la construction des habiletés motrices (Verscheure (2009) ; Verscheure et Amans-Passaga, 2011, 2014 ; Verscheure, Elandoulsi, Amade-Escot, 2014...). Notre recherche collaborative articule ainsi une

analyse des pratiques d'enseignement et de leurs effets sur les apprentissages des élèves et une visée d'accompagnement, de soutien à la transformation des pratiques. La méthodologie relève d'un triple cadre. Celui de la recherche collaborative orientée par la conception (Sanchez, 2015), le cadre méthodologique des études de l'action conjointe en didactique) (Schubauer Leoni & Leutenegger, 2005) et enfin, le paradigme technologique et plus particulièrement ce qui concerne la conception d'outil, sa mise à l'essai et son évaluation (Bouthier 2007 ; Mouchet, Amans Passaga, Gréhaigne, 2010). Le recueil des données concerne la planification de la séquence envisagée des enseignantes (préalablement formées à l'enseignement du volley-ball à l'élémentaire dans le cadre d'une formation continue), les enregistrements audio et vidéo des séances d'EPS et des entretiens lors de différents moments de la séquence. Le traitement des données consiste en une analyse des pratiques didactiques en situation de classe, selon les descripteurs de l'action conjointe et du professeur et les descripteurs de l'activité des élèves. Nous présentons les perspectives du travail envisagé avec deux enseignantes en volley-ball en CP et en CM1. Pour ces deux classes, il y a un double objectif de la recherche collaborative : provoquer des transformations motrices des élèves en volley-ball mais également la poursuite du travail à propos des leviers didactiques envisagés pour lutter contre les inégalités filles et garçons en EPS (suite du projet ECACHANGE). Dans ces séquences en classes mixtes, les modes de groupement et les contenus d'enseignement ont été spécifiquement co-réfléchis et construits pour faciliter l'engagement corporel de tous les élèves, qu'ils soient filles ou garçons. Nous présentons les retombées envisagées au plan scientifique relativement aux conditions à mettre en œuvre pour que les apprentissages moteurs des élèves soient effectifs. Nous présentons également les effets espérés des outils pédagogiques et didactiques construits, de la formation reçue, en termes de développement professionnel des enseignantes. Selon les premières constatations faites sur les deux sites où se déploie le programme de recherche (Toulouse, Aveyron), l'engagement des élèves dans l'activité volley-ball et la transformation de leurs conduites motrices sont largement favorisés. Amans Passaga & Verscheure, I. (2018). Projet AGIREEPS (Ecole primaire – pour une EPS qui transforme les « pouvoirs d'agir » des élèves). Réponse appel d'offres 2018 recherche collaborative COSP / SFR – AEF retenu pour financement. Verscheure, I., Amans-Passaga, C. (2014). Pour une éducation de la pensée tactique en volley-ball.... In J-F. Gréhaigne (ed.) L'intelligence tactique. Des perceptions aux décisions tactiques en sports collectifs. Presses Universitaires de Franche-Comté. P171-183

# Symposia

---

**Symposium organisé par**  
*Pom CHARRAS (Epsilon) & Valérie FREDE (CLLE)*

Ce symposium porte sur les apprentissages scolaires et le fonctionnement cognitif des enfants. Il se décompose en 4 communications dans lesquelles seront abordées les thématiques de didactique des sciences, du rôle de l'attention dans les apprentissages, de l'apprentissage de la lecture et de dyslexie, et de la réussite scolaire en mathématiques.

L'objectif global de ce symposium est de comprendre et de discuter de l'impact du fonctionnement cognitif sur l'acquisition et le développement de connaissances d'enfants d'âge scolaire. Dans un premier temps, nous évoquerons les piliers nécessaires pour faciliter les apprentissages. Puis, nous aborderons les difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition de la lecture et du nombre. En optant pour une approche pluridisciplinaire, nous espérons ouvrir des pistes pour lever les freins à ces apprentissages.

\*\*\*\*\*

Communication 1 sur 4

## **Acquisition et développement des connaissances scientifiques**

*Valérie FREDE (CLLE & ESPE TMP)*

Un débat théorique et méthodologique concernant l'acquisition et le développement des connaissances scientifiques est en cours dans la littérature. D'un côté il est avancé que les connaissances sont organisées très tôt en un nombre limité de structures cohérentes et universelles (les modèles mentaux). D'un autre côté, les auteurs considèrent que les connaissances sont avant tout fragmentées, c'est-à-dire composées d'éléments épars de connaissances issus de la culture et sans lien entre eux. Ainsi le développement des connaissances scientifiques suit soit un schéma linéaire, soit un schéma pluriel et les recommandations en termes d'enseignements diffèrent.

Ces considérations théoriques sont complétées par des débats méthodologiques concernant la façon de recueillir et de tester la nature de ces connaissances (questionnaires ouverts versus fermés et méthodes de recherche qualitatives d'associations entre les réponses versus tests statistiques).

Les concepts scientifiques contre-intuitifs et/ou abstraits constituent un cas particulier du fait de l'impossibilité de les expérimenter ou de les observer directement. Ainsi, dans cette communication, seront présentés les éléments principaux du débat « modèles mentaux/savoirs fragmentés » à partir d'exemples concernant l'acquisition de concepts fortement contre-intuitifs en astronomie tels que la forme de la Terre ou le cycle journée/nuit. Nous présenterons également quelques facteurs influençant les changements conceptuels positifs en sciences, comme la modélisation, l'argumentation ou la réfutation d'hypothèses via la prise en compte des connaissances antérieures.

Il semble intéressant d'étudier l'acquisition des connaissances concernant d'autres concepts scientifiques abstraits ou contre-intuitifs afin de repérer d'éventuels éléments invariants. Ainsi, une extension de ce débat au domaine des mathématiques semble tout à fait pertinente pour mieux comprendre et caractériser la construction des connaissances mathématiques chez l'enfant et plus généralement pour étudier le développement des connaissances scientifiques au cours de l'ontogénèse et les principaux facteurs de changements conceptuels.

\* \* \* \* \*

Communication 2 sur 4

### **Attention et Apprentissages**

*Virginie LECLERCQ (EPSYLON & UPVM 3)*

Quel est le rôle de l'attention dans les apprentissages scolaires ? Avant de pouvoir apporter une réponse à cette question, il est nécessaire de définir ce qu'est l'attention. L'attention est un système complexe composé de plusieurs fonctions. Posner et Rothbart (1991) distingue trois systèmes attentionnels : l'alerte, l'orientation (sélection) et le contrôle attentionnel. Dans cette présentation nous aborderons les composantes attentionnelles de la sélection, du contrôle et nous terminerons sur l'importance de l'automatisation. Une composante sélective de l'attention est proposée du fait d'une capacité limitée de notre système de traitement de l'information (Baddeley, 2001). Bien que notre environnement soit constitué d'une multitude d'informations, notre système cognitif n'est pas en mesure de traiter l'ensemble de ces informations. Seules quelques-unes vont pouvoir être traitées : celles qui auront été sélectionnées par l'attention. En quoi cette composante attentionnelle peut-elle être importante pour les apprentissages ? Les apprentissages scolaires ont la particularité, pour une grande partie, d'être des apprentissages dits explicites, des apprentissages qui mobilisent l'attention. Par conséquent, l'information sur laquelle porte les apprentissages doit être sélectionnée par le système cognitif, si ce n'est pas le cas, l'apprentissage ne peut pas se produire. Il devient par conséquent important de comprendre comment se développe cette composante sélective de l'attention et les particularités inhérentes à cette composante (cécité attentionnelle). De plus, dans le contexte scolaire, les informations présentes sont nombreuses et la sélection de la

bonne information n'est pas nécessairement évidente. Que se passe-t-il lorsque deux informations contradictoires sont sélectionnées par le système ou lorsqu'une information distractive entre en compétition avec une tâche en cours ? Dans ces situations, le contrôle attentionnel/exécutif est nécessaire pour résoudre ce que l'on nomme un conflit. Ce contrôle va permettre par le biais de l'inhibition attentionnel ou de la flexibilité mentale de résister à la distraction ou de changer nos objectifs en fonction des informations de l'environnement. En quoi cette composante attentionnelle peut-elle être importante pour les apprentissages ? En classe, la distraction peut être forte, et il est important de pouvoir y résister pour suivre les cours dispensés. Dans ce sens, des études menées chez les enfants indiquent une relation positive entre les capacités de contrôle exécutif et les performances académiques (Checa & Rueda, 2011 ; Roebers et al. 2011 ; Metallidou et al., 2016). Enfin, une particularité de certains apprentissages fondamentaux de l'école est qu'ils doivent conduire en la mise en place de processus automatisés (lecture par exemple). La particularité d'un processus automatisé est que sa mise en œuvre et sa réalisation ne demande plus (ou peu) d'attention, permettant une allocation de l'attention sur la réalisation d'autres tâches. En quoi l'automatisation peut être importante pour les apprentissages ? Réaliser simultanément deux tâches qui demandent de l'attention est très difficile et se fait au détriment d'une ou des deux tâches. Rendre des processus automatiques permet à l'élève de réaliser de nouveaux apprentissages. Nous verrons qu'il est primordial de faire très attention aux situations de double tâche, de telles situations étant très néfastes pour les apprentissages.

\* \* \* \* \*

#### Communication 3 sur 4

### **Lecture et dyslexie : quel rôle des capacités visuo-perceptives ?**

*Stéphanie BELLOCCHI (Epsilon & UPVM 3)*

A l'heure actuelle, il existe un consensus autour de l'idée que la lecture est avant tout une activité linguistique et qu'on retrouve un déficit de traitement des représentations phonologiques chez les personnes dyslexiques. Cependant, de plus en plus de recherches montrent l'importance des capacités visuo-perceptives dans l'acquisition de la lecture chez l'enfant. Des études longitudinales montrent, par exemple, que l'attention visuo-spatiale chez les pré-lecteurs constitue un prédicteur important des futures performances en lecture (e.g. Franceschini, Gori, Ruffino, Pedrolli, & Facoetti, 2012). Ces résultats attestent ainsi de l'intérêt d'évaluer ces capacités dès la maternelle afin de pouvoir repérer précocement les enfants susceptibles de présenter des difficultés en lecture par la suite. De plus, les études portant sur des personnes dyslexiques montrent que, dans certains cas, ce trouble s'accompagne de déficits de l'attention visuo-spatiale et du contrôle oculomoteur sous-tendant l'activité de lecture (pour une revue, Bellocchi, Muneaux, Bastien-Toniazzo, & Ducrot, 2013).

Il a été également démontré que les enfants normo-lecteurs de CM2 sont capables de mettre en place, tout comme les lecteurs experts, un balayage visuo-attentionnel gauche-droite, se traduisant par une asymétrie dans le patron d'atterrissage de la position d'arrivée dans les mots (e.g., Joseph, Liversedge, Blythe, White, & Rayner, 2009). Par ailleurs, ce balayage visuo-attentionnel gauche-droite est moins automatisé chez des enfants en début d'apprentissage de la lecture ou atteints d'une dyslexie (e.g., Bellocchi, Massendari, Grainger, & Ducrot, 2018). En outre, récemment nous avons montré qu'il existerait un processus développemental concernant l'implication des capacités visuo-spatiales sous-tendues par la voie magnocellulaire dans la lecture (Leclercq & Bellocchi, en préparation) : le lien entre capacités visuo-spatiales et lecture serait présent uniquement chez les enfants en début d'apprentissage de la lecture.

Dans leur ensemble, ces résultats soutiennent l'idée que le niveau d'expertise en lecture semble avoir un impact sur les capacités visuo-motrices impliquées dans la lecture. Ainsi, la question concernant la nature du lien entre capacités visuo-perceptives et lecture est toujours discutée au sein de la communauté scientifique.

\* \* \* \* \*

Communication 4 sur 4

## **Processus cognitifs et réussite scolaire en mathématiques**

*Pom CHARRAS (Epsilon & UPVM3)*

Selon un article du Huffington Post de novembre 2016 : « *Les Français sont les pires élèves de l'Union européenne en maths et en sciences* ». Une étude de l'Association Internationale pour l'Evaluation de la réussite éducative (IAE) (une association scientifique indépendante basée aux Etats-Unis), publiée le 29 novembre 2016, explique que les Français sont, à 10 ans, les plus mauvais en mathématiques, et avant-derniers en sciences, dans l'Union européenne. Pour remédier à ce constat, le ministre de l'Education, Jean-Michel Blanquer, a confié en décembre 2017 une mission à Cédric Villani, mathématicien reconnu (lauréat de la médaille Fields en 2010) et député de la République En Marche. Le rapport de ce dernier met en avant 21 mesures pour améliorer le niveau des élèves français en mathématiques. Outre l'amélioration de la formation des professeurs des écoles dans cette discipline, Cédric Villani s'appuie sur les apports de la psychologie cognitive pour préconiser la manipulation d'objets à l'école en vue de favoriser la construction du nombre dès le plus jeune âge. En effet, les conclusions du rapport stipulent que toutes les écoles devraient disposer d'un équipement de base qui encourage la manipulation d'objets réels ou virtuels. Lors de cette communication, je présenterai le projet scientifique ESP-Math qui porte sur le **rôle de l'espace dans l'apprentissage des mathématiques**.

Les projets d'études expérimentales qui seront présentées se centreront sur l'apprentissage du nombre, et donc des quantités numériques. Notre objectif est

d'investiguer dans quelles mesures cet apprentissage du nombre repose sur l'organisation spatiale des quantités numériques. Plus précisément, sur le plan cognitif, comprendre que la quantité 3 est plus petite que la quantité 6 qui elle-même est plus petite que la quantité 9 implique de « ranger » ou organiser ces quantités dans l'espace. D'un point de vue théorique, nous faisons référence à la ligne mentale numérique (Modèle du Triple Code, Dehaene, 1992 ; Dehaene et al., 2003) qui stipule que les quantités numériques sont placées sur cette ligne en fonction de la magnitude (grandeur) à laquelle elles font référence. Ainsi, construire le nombre chez l'enfant implique sur le plan cognitif, de séparer par un écart (un espace) plus important les quantités 3 et 9, que les quantités 3 et 6 ou les quantités 6 et 9. Acquérir les notions de nombre est sous-tendu par l'organisation spatiale des quantités numériques. Cette organisation peut s'observer très précocement chez l'enfant (De Hevia et al., 2017). Le plus remarquable est que l'enfant stabilise ce que l'on nommera la directionnalité, c'est-à-dire la direction que prend l'organisation spatiale, au moment de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, pour conclure, j'évoquerai l'implication des capacités attentionnelles et des capacités de lecture dans l'acquisition du nombre sous l'angle des connaissances apportées par la psychologie expérimentale et cognitive.

---

**Symposium organisé par**  
*CROSS David & PELISSIER Lionel*

**Identifier et catégoriser des implicites dans les processus d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement scientifique**

Ce symposium s'intéresse à la question de la place et de la nature des implicites dans les pratiques observées d'enseignement et d'étude de la physique et des mathématiques. Plusieurs travaux montrent que les implicites dans l'enseignement constituent, en particulier pour les élèves en difficulté, des obstacles à la construction des liens entre les diverses activités proposées en cours et les enjeux effectifs de l'apprentissage en générant des "malentendus" (Bautier et Rochex, 1997).

L'objet de ce symposium est de discuter des choix théorico-méthodologiques pour identifier et étudier des implicites à partir de traces d'activités d'élèves et d'enseignants. Pour cela les deux premières communications croisent des regards de didacticiens de la physique sur un même corpus d'enseignement de la physique en seconde (communication 1 et 2). Alors que dans la communication 1 les auteurs cherchent à identifier et à catégoriser des implicites à deux échelles de temps à partir de leurs effets supposés « gênants » sur les apprentissages des élèves, les chercheurs, dans la communication 2, partent des difficultés constatées des élèves pour comprendre l'implicite à l'origine de celles-ci. Ce même corpus a également été l'objet d'une analyse linguistique (communication 3) dont l'objectif est de mettre au jour des marqueurs linguistiques de l'implicite/explicite. L'objectif étant ici d'aider à

systematiser les analyses didactiques tout en contribuant à la définition des catégories d'implicites. Enfin la communication 4 traite des implicites dans l'enseignement des mathématiques en référence à différentes approches théoriques. Cette dernière communication permet de rendre compte de la nécessité d'un double processus d'analyse, du savoir de référence à l'activité d'élèves et réciproquement pour identifier des implicites.

\* \* \* \* \*

Communication 1 sur 4

### **Identification d'éléments implicites dans l'action didactique relative à l'enseignement et l'étude de la physique**

*Christine Ducamp, Lionel Pélissier et Patrice Venturini*

La communication est relative à l'identification d'éléments implicites principalement discursifs dans le déroulement de l'action didactique, dont l'origine peut être due tant au professeur qu'aux élèves. Cette identification porte sur une partie d'une séquence relative à l'enseignement par activités des phénomènes périodiques dans deux classes de seconde et est menée à deux échelles de temps, l'une microscopique de quelques secondes, l'autre mésoscopique de l'ordre de la durée de l'activité (20-25 min). Deux types principaux d'implicites ont été identifiés, les uns relatifs au savoir, à sa nature, et à sa mise en œuvre, les autres associés à une manière récurrente ou non récurrente d'enseigner et d'étudier dans cette classe. Leur identification, qui privilégie les implicites supposés gênants pour les élèves, se fait à la fois de manière systématique classe par classe mais aussi de manière comparative entre les classes, ce qui amène à caractériser en partie les pratiques d'enseignement et d'étude observées.

\* \* \* \* \*

Communication 2 sur 4

### **Implicites en classe de physique, une étude à partir des objets matériels**

*David Cross, Valérie Munier et Andrée Tiberghien*

La communication porte sur l'étude des implicites dans deux classes de physique. Nous faisons l'hypothèse que ces implicites peuvent être source de difficultés pour les élèves et avoir des effets différenciateurs en termes d'apprentissages. Nous nous intéressons plus particulièrement aux implicites liés aux objets matériels. En effet, faire de la

physique nécessite de modéliser le monde des objets et des événements qui nous entoure. Or le sens construit par les élèves dépend des objets eux-mêmes mais également des habitudes de la classe. Dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique, on considère que le sens des objets construit par les élèves dépend du contrat et du milieu didactique. Comprendre les effets différenciateurs nécessite d'envisager en outre l'agentivité des acteurs de la classe (Varelas, Settlage & Mensah, 2015), l'agentivité étant définie comme la capacité d'une personne à mobiliser des ressources et à modifier son environnement. L'agentivité est à considérer dans une relation dialogique avec la structure donnée par le contrat et le milieu didactique. Notre étude de cas montre comment des groupes d'élèves, issues de deux classes de secondes lors d'un enseignement sur les phénomènes périodiques, interagissent avec des objets matériels (hautparleurs, pendule, disque en rotation) dans des situations en mobilisant des interprétations différentes (ou pas) de ce qui est demandé. Certains élèves prennent en compte le possible de la situation matérielle (situation potentielle), alors que d'autres réfléchissent sur la situation hic et nunc (situation présente). L'implicite identifié ici porte sur le statut des situations montrées aux élèves : potentiel, présent voire même idéal.

\* \* \* \* \*

Communication 3 sur 4

### **Implication et explicitation en classe de physique du point de vue de la linguistique**

*Sandrine Bazile et Sylvain Farge*

Dans cette contribution, nous proposons de caractériser, depuis la perspective linguistique, l'implication et l'explicitation au sein de deux séances de sciences physiques menées par deux enseignants différents autour de la description de trois mouvements périodiques ou non périodiques (balle de ping-pong, disque et haut-parleur pour l'un, pendule, haut-parleur et moteur pour l'autre). Pour chaque enseignant a été sélectionnée en amont une séquence, de 4.5 minutes pour l'un, et 12,66 minutes pour l'autre.

Sur cette base, nous cherchons à mettre au jour les indices linguistiques de l'implicite en suivant une double démarche réversible : soit on considère qu'un comportement ou un objet reste implicite et l'on recherche des marqueurs linguistiques de cet implicite ; soit on considère des marqueurs linguistiques réputés par la littérature être des marques d'explicitation ou d'implication, sans préjuger a priori de la part d'implicite de l'échange, et on évalue a posteriori cette dernière. Les deux démarches peuvent concorder. Cette recherche sera accompagnée par les fonctionnalités d'un logiciel de textométrie (TXM) apte à systématiser la recherche de ces indices.

Notre objectif est double : du point de vue de l'analyse des séances, nous tenterons de dégager la part d'implicite dans chaque cours et de voir dans quelle mesure elle participe d'un certain ethos de l'enseignant ; du point de vue méthodologique, nous proposerons une première ébauche d'outil de catégorisation des marqueurs linguistiques de l'implicite.

\* \* \* \* \*

Communication 4 sur 4

## **Le point de vue de deux didacticiennes des mathématiques sur la notion d'implicite**

*Aurélie CHESNAIS et Céline CONSTANTIN*

Dans cette communication, nous proposons de montrer comment, en tant que didacticiennes des mathématiques, nous questionnons l'idée d'implicite au travers de nos travaux de recherche. Bien que fondés par des arrière-plans théoriques différents, et portant sur des domaines mathématiques divers (celui de la géométrie, des grandeurs et des mesures ou de l'algèbre), notre intérêt commun pour cette notion émerge d'une préoccupation commune : mieux comprendre les difficultés de certains élèves et le fonctionnement du processus d'enseignement-apprentissage.

Travaillant sur la question des inégalités scolaires pour l'une d'entre nous, et sur celle des apprentissages sémio-linguistiques et des phénomènes de transition entre le collège le lycée pour l'autre, nous avons été amenées toutes deux à relier l'idée d'implicite à celle de malentendus (Bautier et Rochex, 1997 ; Bautier et Rayou, 2009) et de transparence (Rochex et Crinon, 2011 ; Chesnais, 2018). Malgré des différences dans nos arrière-plans théoriques respectifs, nous avons constaté des similitudes dans la manière d'aborder cette problématique : l'identification d'implicites repose toujours sur un double processus d'analyse, du savoir de référence à l'activité d'élèves et réciproquement.

Les éléments que l'on qualifie d'implicites (ou transparents) peuvent être de différente nature ou se situer à différents niveaux de la transposition didactique, mais renvoient, en première approche, à une certaine absence d'explicitation dans les discours (oraux ou écrits) ou dans les écritures (symboliques, notamment) susceptible d'engendrer ou d'expliquer des difficultés pour les élèves. Ceci nous amène à interroger plus avant les causes et les effets potentiels des implicites identifiés dans nos recherches.

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires. Paris : PUF.

Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 105-122.

Chesnais, A. (2018). Un point de vue de didactique des mathématiques sur les inégalités scolaires et le rôle du langage dans l'apprentissage et l'enseignement. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Montpellier. Réf. Hal <tel-02046178>

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 214 p.

Varelas, M., Settlege, J. et Mensah, FM. (2015). Explorations of the structure–agency dialectic as a tool for framing equity in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 52 (4), 439-447.

---

---

## **Pratiques et étude de la langue à l'école, au collège. Analyse de pratiques scolaires et dispositifs de formation**

### **Symposium organisé par**

*Claudine GARCIA-DEBANC, ESPE Midi-Pyrénées, CLLE UMR 5263  
& Catherine DUPUY, ESPE Languedoc-Roussillon, LIRDEF*

\*\*\*\*\*

Communication 1 sur 7

### **Jeux de carte et apprentissage du lexique chez l'enfant TDL et tout venant**

*Céline BARATOU (UT3) & Karine DUVIGNAU, UT2J, CLLE-*

Les outils d'apprentissage du lexique mobilisent peu l'analogie et restent focalisés sur les noms d'objets. Dans ce contexte, nous comparons deux situations d'apprentissage de verbes d'action chez des enfants en troubles du développement du langage et chez des enfants tout venants.

Nous mesurons la portée d'un jeu de carte des airs de familles d'action sur la mémoire à court terme et à moyen terme, en rappel libre et indicé et confrontons les performances

obtenues à celles développées à travers un jeu qui repose sur une représentation du lexique non analogique (Memory). Les résultats de cette étude exploratoire tendent à souligner l'apport de la modalité du jeu analogique chez tous les enfants, en particulier en situation de rappel indicé - apprentissage explicite.

\* \* \* \* \*

Communication 2 sur 7

**Dialogue autour d'un album de comptines :  
les activités lexicales en maternelle**

*Catherine Dupuy, ESPE Languedoc-Roussillon, LIRDEF*

À partir de moments de feuilletage d'un album de comptine seront observées les actions langagières de l'élève et de l'adulte à propos des enjeux de développement lexical. L'analyse vise à s'inscrire dans le repérage des besoins de formation dans un contexte d'enseignement en REP+ (Projet Simone Veil. Montpellier).

\* \* \* \* \*

Communication 3 sur 7

**L'exercice de la morphologie dérivationnelle en Maternelle,  
au service de la construction d'un Lexique-Grammaire**

*Frédéric TORTERAT, ESPE Languedoc-Roussillon, LIRDEF.*

Cette communication reviendra sur les résultats du LéA "Nice Nucéra" (2013-2016) relatifs au travail et au retravail des mots et de leurs dérivés auprès d'élèves (n=186) de moyenne et grande sections de Maternelle. Outre une présentation de l'approche empirique mise en œuvre dans un contexte de forte vulnérabilité sociale, il s'agit de discuter des rendements d'activités implicites en morphologie dérivationnelle, comme facteurs de construction ou de consolidation des habiletés d'expression et de compréhension des énoncés.

\* \* \* \* \*

## **Communication 4 sur 7**

DIDALEX : une plateforme pour évaluer les compétences d'orthographe lexicale de jeunes scripteurs francophones

Florence MAUROUX, CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J  
Carole BOUDREAU et Marie-France MORIN, Chaire CREALEC – Université de Sherbrooke (Canada, Québec) –

La plateforme DIDALEX est un outil d'analyse qualitative et quantitative des erreurs d'orthographe lexicale produites par des élèves de primaire lors d'une tâche d'écriture de phrases dictées. L'objectif est de favoriser la compréhension des erreurs constatées et le suivi du développement des compétences de l'élève en orthographe lexicale. A cette fin, nous avons élaboré des épreuves d'évaluation auxquelles l'élève est soumis en début, milieu et fin d'année scolaire. Nous avons veillé à la variété des configurations et des problèmes linguistiques rencontrés dans les mots constituant les phrases mais également à leur fréquence selon le niveau scolaire visé. Le système de cotation de chaque unité linguistique des mots à écrire repose sur la présence des graphies requises, leur utilisation adéquate, de même que leur plausibilité lorsque l'élève en fait un usage erroné. Cette analyse s'inscrit dans une démarche de formation de l'enseignant qui peut ainsi 1/ évaluer finement des traces présentant un écart à la norme parfois important, 2/ suivre l'évolution des représentations graphémiques de ses élèves et 3/ se voir proposer des interventions scolaires en conséquence, ce qui apparaît essentiel pour accompagner les progrès des élèves de primaire. Nous présentons le prototype de la plateforme DIDALEX.

\* \* \* \* \*

## **Communication 5 sur 7**

### ***La place de la compétence plurilingue et pluriculturelle au cycle 4.***

*Anne-Laure BIALES, Doctorante, Praxiling*

Dans un premier temps, nous reviendrons sur la place du plurilinguisme dans les programmes du cycle 4. Puis, nous analyserons les représentations qu'ont les enseignants et les élèves de ce qu'est le plurilinguisme. Comment le définissent-ils ? Comment les enseignants de Lettres prennent-ils en compte les répertoires plurilingues et pluriculturels de leurs élèves lors de la conception de séquences pédagogiques ? Les élèves utilisent-ils leurs compétences plurilingues et pluriculturelles en cours de français ? Pour conclure, nous présenterons une des nombreuses pistes pédagogiques privilégiées pour faire prendre conscience aux élèves

de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles : la rédaction de poèmes plurilingues.

\* \* \* \* \*

Communication 6 sur 7

### **Verbes de déplacement et comparaison des langues au collège**

*Myriam BRAS et Claudine GARCIA-DEBANC, UT2J, CLLE, UMR 5263, CNRS  
Émilie CHORIN et Marie-Pierre VERNIERES (Collègi Calandreta del País Tolzan)*

Cette communication abordera aussi le thème du plurilinguisme au cycle 4, cette fois sous l'angle de la comparaison des langues. Nous présenterons une séquence pédagogique sur les verbes de déplacement, de sa conception à sa première expérimentation en classe de 4<sup>ème</sup> dans un collège développant un curriculum plurilingue. Cette séquence cherche à mettre œuvre les préconisations des programmes à développer « la comparaison entre les différentes langues apprises par les élèves et le français » et à favoriser « la réflexion sur la cohérence des systèmes linguistiques, leurs parentés ou leurs différences, leurs échanges. » (B.O. 26 novembre 2015, p. 253). Elle nous permettra de discuter des enjeux et des difficultés de ces orientations. Nous développerons ensuite d'autres perspectives d'expérimentation du même type de séquence : en collège classique, en L1 SDL, et en formation des PE dans la cadre du Master MEF premier degré à l'ESPE Midi-Pyrénées.

\* \* \* \* \*

Communication 7 sur 7

### **Les reformulations orales du maitre contribuent-elles à réduire les inégalités en contexte d'atelier de production d'écrits au CP ?**

*Hélène CASTANY-OWHADI, Doctorante LIRDEF.*

La présente communication interroge le rôle des reformulations orales du maitre dans la réduction des écarts initiaux entre élèves en contexte d'atelier de production d'écrits au CP. Les données étudiées proviennent du corpus produit par la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016), dont la finalité est d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires qui s'avèrent efficaces et équitables dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP. Celle-ci s'inscrit dans la continuité des travaux qui étudient la reformulation orale dans le cadre de la construction des savoirs (par ex. Garcia-Debanc, 2007) en la considérant comme un « élément clé de l'expertise professionnelle » (*ibid.*).

---

## **Pratiques et étude de la langue à l'école, au collège. Analyse de pratiques scolaires et dispositifs de formation**

### **Symposium (suite) organisé par**

Claudine GARCIA-DEBANC, ESPE Midi-Pyrénées, CLLE UMR 5263  
& Catherine DUPUY, ESPE Languedoc-Roussillon, LIRDEF

\* \* \* \* \*

Communication 1 sur 6

### **Le débat : perception par l'étudiant de Master 1 Professorat des Écoles de la distinction entre l'objet travaillé et l'objet enseigné**

*Pascal DUPONT, ESPE Midi-Pyrénées, EFTS, UMR MA 122 –*

Le genre du débat est de plus en plus présent au fur et à mesure de l'avancée des élèves dans leur scolarité, et dans les programmes français du cycle 1 au cycle 4. Il touche 8 domaines disciplinaires différents ainsi que les quatre sous-domaines de la discipline français (oral, lecture/littérature, étude de la langue, écriture). Le débat y conjugue des orientations langagières et sociales avec des orientations disciplinaires de nature pédagogique quand l'oral est travaillé, de nature didactique quand l'oral est enseigné ce qui pose la problématique de leur articulation.

Si l'on se place du côté des enseignants, quelle perception ont-ils du débat en termes de contenus d'enseignement ? Et en fonction de ces contenus, conçoivent-ils de façon différente leur mise en œuvre en classe ? En clair, considèrent-ils qu'une seule et même démarche s'applique quel que soit le champ de savoir concerné ? Ou bien, cherchent-ils à exploiter différents types de débat à partir de contenus de savoir spécifiques ? Il s'agit pour le chercheur de savoir si les enseignants donnent sens et valeur au débat en classe en l'ancrant dans les activités disciplinaires à travers les genres scolaires disciplinaires (Dupont, 2016) comme le laissent supposer les différentes dénominations proposées dans les programmes.

C'est cette double tension que je me propose d'étudier en m'appuyant sur l'analyse, dans le cadre du débat littéraire, de deux vidéos de pratiques de classe proposées comme outil de formation sur les sites institutionnels français Éduscol et Canopé. La présentation de ces deux vidéos vise à différencier dispositif pédagogique (oral travaillé) et dispositif didactique (oral enseigné) ainsi que leurs enjeux (Grandaty, 2006 ; Weisser, 2011). Par l'effet d'immersion, la vidéo rend possible la confrontation avec les questions, les problèmes et les solutions d'enseignement (Gaudin et Chalies, 2012).

Il a été proposé à des étudiants en formation initiale à l'ESPE de Toulouse (Master 1) de visionner dans le cadre d'un TD deux vidéos où un débat est mis en œuvre dans un même sous-domaine de la discipline Français mais avec des finalités qui ne sont pas les mêmes : L'une des configurations a pour contenu disciplinaire la maîtrise de la langue orale, l'autre, la maîtrise de phénomènes interprétatifs littéraires. Un questionnaire leur a été soumis en vue d'identifier les variables qui permettent de distinguer ces deux configurations de débat et d'analyser la perception qu'en ont les étudiants.

\* \* \* \* \*

## Communication 2 sur 6

### **Les écrits de travail des élèves : une fenêtre ouverte sur les apprentissages en cours en grammaire. Analyse de travaux d'élèves et de modules de formation initiale et continue**

*Claudine GARCIA-DEBANC, ESPE-UT2J, Laboratoire CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J et  
Alexandra COSSE-MANIERE, Professeure des Écoles, École de Plaisance du Touch*

Le terme « d'écrits de travail » est une dénomination institutionnelle des programmes français publiés en 2015-2018, pour désigner ce que les didacticiens ont appelé « écrits intermédiaires » (Bucheton et Chabanne, 2002 ; Chabanne, Bucheton, 2000 ; Chabanne, 2011) ou « écrits transitoires » (Garcia-Debanc et alii, 2009). Ces écrits individuels, bribes, textes ou cartes mentales constituent des traces des apprentissages en cours de construction. Ces écrits ont été beaucoup pratiqués et étudiés dans l'enseignement des sciences (Vérin, 1988, 1995 ; Schneeberger, Vérin, 2009) et de la littérature (Doquet-Lacoste, 2009, 2011) mais jusqu'ici peu investigués pour l'enseignement de la grammaire.

Après avoir rappelé les principales caractéristiques de ces écrits (écrits non linéaires, ne faisant pas l'objet d'une correction par l'enseignant.e mais suscitant des échanges oraux en binômes, petits groupes ou classe entière), la contribution s'attachera à expliciter les différentes fonctions qu'ils remplissent en s'appuyant sur l'analyse d'écrits de travail réalisés à divers moments de l'année dans des classes d'école primaire et de collège. Elle présentera également plusieurs dispositifs de formation permettant d'en montrer l'intérêt et l'importance en formation initiale et en formation continue.

\* \* \* \* \*

### Communication 3 sur 6

Enseigner le lexique et littérature ? Analyse de pratiques effectives

*Catherine DUPUY*

Une des questions qui se pose à l'enseignant est de faire comprendre des textes littéraires en s'appuyant sur le travail de la langue dont le lexique. La communication interroge et analyse des extraits de séances de littérature de Cycle 3 issus du corpus du Texte A La Classe (dir. B.Louichon, équipe du LIRDEF –Montpellier). Elle s'intéresse aux pratiques effectives et donne un éclairage sur la conduite de moments lexicaux tendant à favoriser ce que l'on pourrait appeler la compétence lexicale.

\* \* \* \* \*

### Communication 4 sur 6

#### **Langue et socialisation à l'école maternelle**

*Naraina de M. M. KUYUMJIAN, Doctorante PRAXILING, UMR5267  
(Université Paul-Valéry Montpellier - CNRS) -*

Comment les activités interculturelles impactent le positionnement social des élèves et l'acquisition de la langue de scolarité à l'école maternelle? Cette étude exploratoire a eu lieu dans un contexte scolaire plurilingue et cherche à répondre à cette question à partir de trois axes d'analyses : a) Le positionnement social de chaque enfant dans le réseaux social de la classe pendant des moments de jeu libre ; b) La progression de l'acquisition de la langue de scolarisation à partir de mesures structurelles de la langue ; c) l'analyse de la langue en tant que pratique sociale dans l'établissement scolaire et par les participants de la vie scolaire.

\* \* \* \* \*

### Communication 5 sur 6

#### **Voix des élèves, répertoires plurilitératiés et histoires de vie des élèves autour des albums de jeunesse (France-Canada)**

*Nathalie AUGER, UMR CNRS Praxiling*

Dans notre recherche située dans une perspective intersite (Canada: de plus en plus de nouveaux arrivants, Ontario: contexte minoritaire francophone (5% de la population, environ 13 millions d'habitants -Statistiques Canada, 2009) et en France (immigration

fortement représentée (environ 6 millions d'individus sur une population totale de 66 millions - INSEE, 2013, Languedoc-Roussillon : contexte majoritaire, idéologie monolingue encore forte dans le système éducatif), l'objectif est de comprendre de quelle façon les enseignants (groupe expérimental) transforment ou non et dans quelles mesures les connaissances acquises durant la formation à l'endroit des approches plurielles. Nous donnerons des résultats concernant le degré de mobilisation des expériences langagières et culturelles des élèves dans la salle de classe et l'impact sur la réussite scolaire.

\* \* \* \* \*

## Communication 6 sur 6

### **Pourquoi et comment créer en contexte de diversité linguistique ?**

*Maud SERUSCLET-NATALE, Doctorante CIFRE MA scène nationale,  
PRAXILING - Université Paul Valéry - Montpellier III -*

À partir d'une expérience concrète de création artistique pluridisciplinaire (arts visuels, musique, poésie, théâtre et danse) engageant des artistes d'une scène nationale, des enseignants et des élèves allophones arrivants et plurilingues, nous montrerons comment les expériences artistiques permettent de mobiliser les répertoires langagiers des participants et favorisent l'appropriation de la langue d'accueil. Nous reviendrons sur la genèse de ce projet intitulé PARLEMONDE et présenterons dans quelles conditions ce type d'expériences de collaboration peut également permettre de conscientiser et de déconstruire les représentations liées à l'altérité linguistique et culturelle, du côté des participants comme des publics, construisant de part et d'autre une compétence plurilingue et interculturelle.

---

## La prise en compte de la diversité des élèves dans l'enseignement ordinaire de la littérature

Symposium organisé par  
*Brigitte LOUICHON & Véronique LARRIVÉ*

**Mots clés :** Didactique de la littérature ; pratiques enseignantes ; difficultés ; différences

**Résumé :** Ce symposium s'intéresse aux pratiques enseignantes dans le cadre d'un enseignement ordinaire de la littérature en classes de cycle 3 à partir de deux corpus: les données recueillies dans le cadre du projet TALC et les rapports de visites de formateurs de PES. Il s'agit d'interroger la manière dont les enseignant.e.s prennent en compte la diversité des élèves, que celle-ci soit envisagée en termes de difficultés, de différences mais aussi de singularité.

\* \* \* \* \*

Communication 1 sur 4

### **Les difficultés des élèves : une préoccupation enseignante**

*Sandrine BAZILE, LIRDEF*

À partir d'une analyse textométrique (sous TXM) des autoconfrontations menées auprès des enseignants de 18 classes du projet TALC, nous chercherons à isoler les préoccupations qui concernent les difficultés rencontrées par les élèves au cours de la séance de littérature. Pour paramétrer les requêtes du moteur de recherche du logiciel TXM, nous élaborerons au préalable les champs sémantique et lexical de la difficulté, à l'aune des recherches en didactique sur le sujet. Puis nous tenterons une première caractérisation de ces difficultés aux yeux des enseignants. Enfin, nous nous concentrerons sur la façon dont l'enseignant prend en compte, au sein de la séance de littérature, la parole des élèves réputés en difficulté.

\* \* \* \* \*

#### Communication 2 sur 4

### **La lecture à haute voix : une activité difficile à mettre en œuvre**

*Christine BOUTEVIN*

Ma réflexion portera sur les pratiques effectives de la lecture à haute voix des textes littéraires au cycle 3 (CM et 6e). À partir des données de la recherche TALC, j'expliquerai de quelle manière les enseignants mettent en œuvre cette activité, mais aussi les raisons qui les en empêchent. Il s'agira ensuite d'analyser, dans la réalité des classes observées et grâce aux discours des acteurs eux-mêmes recueillis lors d'entretiens d'autoconfrontation, comment les professeurs prennent en compte les difficultés qu'une telle activité recèle pour les élèves.

\* \* \* \* \*

#### Communication 3 sur 4

### **Ajuster les supports pour prendre en charge les difficultés**

*Aldo GENNAÏ*

On distingue quatre grands leviers au service d'une pédagogie différenciée : l'adaptation des contenus, des processus, des productions d'élèves et de la structuration du travail en classe (Feyfant, 2016). Actionner l'un et/ou l'autre de ces leviers peut impliquer une différenciation au niveau des supports. Ainsi, à quelles opérations d'ajustement des supports – en l'occurrence, les extraits d'œuvres littéraires imposés – les enseignants procèdent-ils dans les séances de littérature en cycle 3 (CM-6e) qui constituent les données du projet TALC ? Si une première catégorisation par émergence fait apparaître des modalités variées de manipulation des textes étudiés (segmentation, recalibrage, criblage, etc.), en quoi ces opérations témoignent-elles d'une prise en compte de la diversité des élèves et d'une tentative d'ajustement à leurs difficultés spécifiques ?

\* \* \* \* \*

Communication 4 sur 4

**Prise en compte du sujet lecteur dans l'analyse des textes littéraires  
par les professeurs des écoles**

*Véronique LARRIVÉ*

Prise en compte du sujet lecteur dans l'analyse des textes littéraires par les professeurs des écoles stagiaires : éléments de constat. Ma communication concernera les pratiques effectives d'analyse des textes dans l'enseignement de la lecture littéraire au cycle 3 de l'école élémentaire, tel qu'il est mis en œuvre par des professeurs d'école stagiaires en cours de formation. Les programmes 2018 intègrent une rubrique spécifique, intitulée « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier », dans laquelle sont évoqués le partage des impressions sur les textes, le débat interprétatif et le carnet de lecture. Il s'agira donc de voir comment les professeurs d'école stagiaires, issus de cursus universitaires d'une grande diversité, intègrent dans leur classe ces activités et outils, qui suggèrent une approche sensible des textes et un respect de la singularité des interprétations. Font-ils de l'expression de la sensibilité et du jugement une compétence à développer chez leurs élèves ? Quelles sont les forces de résistance en jeu dans la prise en compte du sujet lecteur lors des séances de littérature ? Pour répondre à ces questions, j'utiliserai un large échantillon de rapports de visites, rédigés par des formateurs ESPE toulousains et rendant compte de l'observation de séances d'enseignement en littérature chez des stagiaires en cours moyen, ainsi qu'un questionnaire rempli par tous les PES de l'académie de Toulouse, concernant leurs représentations de l'enseignement de la littérature à l'école.