

Colloque AFDECE 2016

**Réformer l'Ecole ? L'apport de l'Education Comparée
Hommage à Louis Porcher**

**Université Paris Descartes
Faculté des sciences humaines et sociales- Sorbonne
27, 28 et 29 octobre 2016**

SYNTHESE DES ATELIERS

Résumé des communications

Atelier 1

Réforme de l'école et de la formation des enseignants

Modérateur : Charles Hadji

Communication 1 La réforme de l'éducation des élèves et de la formation des enseignants en République tchèque

PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Responsable de section de la formation des enseignants pour les écoles primaires,
le formateur des instituteurs primaires
Faculté de l'Éducation de l'Université Charles, Prague, République tchèque
Département de l'éducation primaire
anna.tomkova@pedf.cuni.cz

Mots clés : réforme de l'éducation, formation des instituteurs, articulation, enseignement centré sur l'apprenant, constructivisme pédagogique, portfolio

Le sujet de cette communication est la réforme de l'éducation des élèves et de la formation des enseignants en République tchèque et l'articulation de ces deux objets. La réforme sera située dans le cadre actuel des polémiques sur l'enseignement centré sur l'apprenant et sur les références socio-constructivistes tant dans l'enseignement des élèves que dans la formation des enseignants. C'est une réforme à long terme, avec ses forces et ses faiblesses, qui s'inscrit dans le contexte plus large de la situation et du développement de la République tchèque.

L'objectif de la première partie de cet article est de présenter la réforme de l'éducation des élèves en République tchèque en la comparant avec d'autres réformes. Nous étudierons la réforme de l'éducation des élèves de 1989 à nos jours en République tchèque. Les bases théoriques de ce changement des processus d'enseignement et d'apprentissage sont principalement la pédagogie orientée sur l'enfant, le constructivisme pédagogique et les stratégies d'apprentissage coopératif - ceux-ci résident au cœur, notamment, des programmes innovants « Commencer ensemble » et « La lecture et l'écriture pour la pensée critique ».

Au cours de la communication, nous nous concentrerons principalement sur la transformation de l'éducation des élèves de 6 à 11 ans, dans les écoles primaires. Outre les résultats des enquêtes officielles, nous illustrerons notre propos par des résultats d'apprentissage des élèves d'une école primaire sur la base de l'analyse de leurs portfolios et de leurs présentations. Ces portfolios témoignent des compétences clés, des connaissances spécifiques, des savoir-faire des élèves, et de leur relation à l'apprentissage. Ces résultats seront réfléchis en relation avec le cadre de la transformation des processus d'enseignement et d'apprentissage.

La qualité de l'éducation des élèves est étroitement liée à la formation des enseignants. C'est pourquoi, dans la deuxième partie de la communication, nous discuterons aussi des qualités, des réserves et des appels à la transformation de la formation des enseignants dans les facultés de l'éducation en République tchèque, avec un fort accent mis sur les spécificités de la formation des enseignants pour les écoles primaires. En particulier, nous exposerons les résultats attendus de la formation des instituteurs, en relation avec des demandes pour l'obtention d'un titre de master. Nous décrirons les tendances dans la transformation du curriculum et des processus de professionnalisation des enseignants, en particulier nous mettrons en lumière les stratégies visant à articuler la théorie et la pratique, ainsi que la

collaboration entre les facultés et les écoles cliniques dans la formation des futurs enseignants. La formation des enseignants en République tchèque sera également abordée dans une perspective comparatiste (d'autres réformes de la formation des enseignants, dans d'autres contextes, lui seront comparées).

Cette contribution sera consacrée à la recherche de lien entre la qualité de la formation des enseignants et celle de l'éducation des élèves ; elle mettra l'accent sur la formulation des principes de base de la qualité de la formation des enseignants dans le milieu universitaire dans le contexte de la République tchèque.

Bibliographie

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances*. (1). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants. *McKinsey on Society* [online].

https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf

Degraef, V. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles: Mars 2011 - Février 2012*. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des FUSL.

Korthagen, F. Et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií : Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno : Paido.

Morissette, R. & Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Les Éditions de la Chanière inc.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Průcha, J. (2016). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha : Karolinum.

Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání*. Praha : Portál.

Tomková, A. (2015). Development of teacher training curriculum. In *Acta Universitatis Matthaei Belii. Zborník vědeckovýzkumných prac č. 15*. Banská Bystrica : Univerzita Mateje Bela v Banskej Bystrici, pp. 20-31.

Tomková, A. (2014). Preparation of Reflective Teachers (Analyses of the Final Reflective and Self-Reflective Tasks Written by Students of Teaching Profession). *Studia Edukacyjne*. Poznań : Adam Mickiewicz University Press, 31, pp. 323-338.

Tomková, A. (2009). Stratégies et méthodes d'enseignement en République tchèque, au service de la continuité des apprentissages...comment y former les enseignants? In Coupremagne, M. (Dir.) *Les dynamiques des apprentissages*. Bruxelles : Groupe De Boeck s.a., pp. 137 – 144.

Communication 2 De la difficulté de réformer l'éducation en France. L'exemple de la réforme des rythmes scolaires

Charles Hadji

Université Grenoble Alpes (Laboratoire des Sciences de l'Education)

Professeur émérite

charles.hadji@univ-grenoble-alpes.fr

Mots clés : rythmes scolaires, réforme, éducation, enseignement, horaires

Un examen de l'histoire des réformes scolaires sous la cinquième République en France conduit inmanquablement à poser la question de la possibilité même de réformer. La récente réforme des rythmes scolaires (2012/2014) est à cet égard exemplaire. Son étude nous donnera donc à la fois l'occasion d'identifier ce qui fait concrètement difficulté dans l'élaboration et la mise en place d'une réforme d'importance touchant le système éducatif (concerné ici au niveau de l'école élémentaire), et de réfléchir, à partir de là, aux conditions de possibilité d'une réforme dans le champ de l'éducation scolaire. Dans un premier point (*Du consensus au forceps*) nous décrivons, dans le cadre d'une approche socio-historique concrète, les étapes qui conduisent d'un temps où la réforme apparaît consensuelle, à un temps où l'on parle de gâchis et de fiasco, en passant par des temps de secousse marqués par les crispations et la recherche d'arrangements bricolés. Dans un deuxième point (*Une réforme inscrite dans une histoire volcanique et chaotique*), nous esquisserons une histoire des réformes touchant la scolarité en France (1958/2015), pour en mettre en évidence un aspect « éruptif » dominant, dans une dynamique marquée par l'élaboration de lois le plus souvent conflictuelles, et le travail de « Commissions », le plus souvent inutile. Nous pourrions alors, dans un troisième point (*Un mal Français ?*) tenter d'identifier, dans le cadre d'une approche plus réflexive et philosophique, les raisons profondes de cette quasi pathologique difficulté à réformer, en les recherchant du côté d'un double penchant pour les « guerres de religion », et le bricolage frénétique d'arrangements institutionnels, qui détourne d'affronter sérieusement les questions de finalités, de contenus, et de méthodes.

Bibliographie

Hadji, C. (2011). *Ajudar os alunos a fazer a autoregulação da sua aprendizagem : Por quê ? Como ?* Pinhais : Editora Melo.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.

Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissage. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire* . Paris: ESF éditeur.

Hadji, C. (2014). Pour une évaluation démocratique. In Morrissette, J. & Legendre, M.-F. (Dir.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 57/88). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Hadji, C.(2015). *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves*. Paris: Nathan.

Hadji, C. (2016). Le système éducatif peut-il passer de l'évaluation normative à une évaluation constructive? In

Bocquet, B. (Dir.), *La fièvre de l'évaluation* (p. 113/135). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Communication 3 Etude comparative des réformes de la scolarité de l'enseignement secondaire français et chinois

Yueguang LI

Docteur en Etudes Chinoises

Enseignante de chinois à l'Université d'Artois

Laboratoire : Textes et Cultures à l'Université d'Artois (EA4028, Etudes Transculturelles)

yueguang.li@univ-artois.fr

Mots clés : réforme éducative, comparative de l'enseignement chinois-français, enseignement secondaire français, enseignement secondaire chinois

L'éducation, au sens le plus large, est la première priorité de tous les pays au monde ; c'est également le cas de la France et de la Chine. L'Etat chinois a promulgué le programme national de développement et de réforme sur l'éducation à moyen et à long terme, selon lequel la promotion du développement équilibré de l'enseignement obligatoire et la généralisation de l'enseignement secondaire supérieur constituent des tâches urgentes et importantes pour les autorités éducatives.

Dans ce contexte, il pourrait être intéressant de s'inspirer des réformes éducatives chinoises réussies. Notre recherche s'articulera autour de la réforme de la scolarité dans l'enseignement secondaire en Chine, nous aborderons les réformes dans les cycles, dans les concours scolaires des collèges pour l'accès aux lycées, dans les différents concours d'entrée aux universités, dans l'élargissement des moyens des évaluations et dans l'organisation du temps scolaire et extrascolaire.

Notre travail a trois objectifs : essayer d'abord de connaître et de présenter les principales réformes des deux systèmes d'enseignement secondaire, pour ensuite faire une analyse ainsi que des remarques comparatives. Pour finir, nous allons chercher et analyser les raisons de ces divergences afin d'en extraire quelques propositions et d'en tirer une conclusion.

Faire une telle étude comparative nous permettra de mieux connaître ce qui est performant et ce qui est encore insuffisant dans l'enseignement secondaire en France.

Bibliographie

Jean-Michel Barreau, *L'école et les tentations réactionnaires : Réformes et contre-réformes dans la France d'aujourd'hui*, La Tour d'Aigues, Ed. de l'Aube, 2005.

Jean-Louis Auduc, *L'école en France*, Paris, Cle International, 2006.

Hannum, Emily - Éd., Park, Albert, Éd., *Education and reform in China*, London, Routledge, 2007.

Ka Ho Mok, *Education reform and education policy in East Asia*, London, Routledge, 2006.

国家中长期教育改革和发展规划纲要, 人民出版社, Beijing, 2010.

阎亚军, 中国教育改革的逻辑:对改革开放以来我国基础教育改革的反思, 浙江大学出版社, 2016.

Communication 4 Les pédagogies « différentes » à l'épreuve de la réforme de l'Éducation nationale : une intégration discrète. Peut-on espérer d'autres avancées ?

Steeve Amory

Doctorant en sciences de l'éducation

Université des Antilles

Laboratoire CRILLASH (Centre de recherche interdisciplinaire en lettres, langues, arts et sciences humaines)

mrsteeve911@gmail.com

Mots clés : décrochage scolaire, déviance, pédagogies alternatives, compétences psychosociales

La Refondation de l'école de la République, commencée à la rentrée 2013, se poursuivra encore durant l'année scolaire 2016-2017. Vaste chantier s'il en est, cette grande réforme a suscité et suscite encore de nombreux débats dans l'opinion.

Doctorant en sciences de l'éducation, nos recherches sur le décrochage scolaire et les déviances des 13-25 ans en Martinique nous ont amené sur la piste des établissements «différents» (ou «alternatifs» selon la terminologie québécoise), parce que ceux-ci utilisent des pédagogies très à même de prévenir le décrochage, en ce sens qu'elles favorisent le développement des compétences psychosociales. Cette investigation nous a conduit sur trois territoires, la Martinique, la France métropolitaine et le Québec (régions de Sherbrooke et de Montréal). Enseignant de métier, nous avons parallèlement constaté que certaines pratiques courantes dans les écoles « différentes » étaient de plus en plus adoptées par l'Éducation nationale, aussi bien en France qu'au Québec. On peut par exemple citer l'évaluation non chiffrée, la transversalité et l'interdisciplinarité des savoirs, leur ancrage avec des réalités concrètes plus à même de susciter l'intérêt de l'élève, le tutorat, la réforme des rythmes scolaires ou encore la création depuis quelques années, des microlycées, structures pour élèves raccrocheurs. Ceci dit, aucune mention n'est faite, ni dans les discours d'enseignants, ni dans les textes réglementaires, de l'originalité de ces pratiques en tant que « différentes ».

Dans une perspective qualitative, nous avons réalisé une enquête auprès des acteurs institutionnels de l'Éducation nationale, de l'insertion des jeunes en difficultés et des établissements «différents» sur ces trois territoires. Entretiens compréhensifs, individuels ou collectifs, observation directe et recherche bibliographique ont été les outils que nous avons privilégiés, notre démarche se voulant inductive et d'orientation interactionniste.

L'analyse de nos résultats nous a amené à faire le constat qu'au Québec, le MELS (Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport) avait lui aussi dans sa réforme de 2000, intégré des éléments propres aux écoles alternatives. En France, le ministre Luc Chatel avait consulté en 2010 des chercheurs français et québécois lors de la constitution du plan *Agir pour la jeunesse* en faveur des jeunes décrocheurs. À l'aune de cette collaboration, nous pouvons dire que si cette entrée discrète mais bien réelle des pédagogies différentes dans l'institution de tutelle constitue une avancée, d'autres pistes restent encore à explorer, tant dans l'alternatif français que

québécois.

Bibliographie

Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

Freinet, Célestin. *Code pratique d'École moderne*, Éditions de l'école moderne française, Cannes, 1964.

Roger, L., « La coéducation comme vecteur des valeurs de l'école nouvelle dans les écoles alternatives du Québec. Une étude de cas ». Dans P. Maubant, et L. Roger, (dir.), *De nouvelles configurations éducatives : entre coéducation et communautés d'apprentissage*, Québec, P.U.Q., 2010, pp. 125-141.

Charte de l'école Decroly, vue sur : http://ecole.decroly.free.fr/pedagogie/Charte_Decroly.pdf

Philosophie de l'école alternative québécoise. Consultable sur : http://repaq.org/wp-content/uploads/4-Philosophie_de_l_école_alternative_quebecoise.pdf

Communication 5 L'école de demain en Algérie : entre modernité et tradition

Houari Bellatreche

Docteur habilité

Enseignant-chercheur

Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Faculté des Langues étrangères

E-mail : bellatreche.h@gmail.com

Mots clés : école, maître, élève, modernité, tradition, valeur, morale

Ma contribution a pour objectif de saisir le rapport maître-élève à l'heure de la mondialisation en Algérie. Il s'agit d'une réflexion sur le profil de l'école de demain, une école moderne, usant des moyens d'aujourd'hui, mais renouant fortement avec le maître et l'élève et ne perdant pas de vue les règles et les bonnes manières.

Mon intervention portera sur les points suivants : la relation maître-élève dans l'espace pédagogique traditionnel, le rapport enseignant-apprenant dans la pédagogie moderne, la redéfinition des notions et du rôle du maître et de l'élève.

Je tenterai d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

-Faut-il redéfinir les concepts : école, maître et élève ?

-L'école qui fut autrefois source des Inventions et des Lumières n'était-elle pas l'école de la morale et du bon sens ?

-Quelles sont les caractéristiques de l'espace pédagogique traditionnel algérien ?

-Quelles sont les nouvelles attributions du maître à l'école moderne algérienne ?

- A quels impératifs la relation enseignant(s)-élève(s) doit-elle répondre à l'heure de la mondialisation ?

Je présenterai d'abord les principales caractéristiques du rapport maître-élève à l'école traditionnelle algérienne et les différentes situations du rapport maître-élève dans l'espace pédagogique traditionnel. Je présenterai ensuite les différents canaux de communication que l'école moderne propose aux nouvelles générations. Je montrerai, enfin et à travers des exemples concrets, comment et à quel point la pédagogie moderne peut s'inspirer de la pédagogie traditionnelle.

Bibliographie :

Astolfi, J-P. *L'école pour apprendre, l'élève face aux savoirs* (9ème édition) Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur « Collection Pédagogies », 2010.

Benchehida, M. *Les deux meddahs ou les légendes de Mostaganem*, Edilivre-Paris, 2012.

Bonnefon, G. *Penser l'éducation populaire*, Éditions Chronique Sociale, Lyon, 2006.

Carré, P. « L'apprenance vers une nouvelle culture de la formation ? », 2011

Freinet, C. *Un éducateur pour notre temps*, tomes 1 et 2, Michel Barré, 1995-96.

Janier, C. « Les médersas algériennes de 1850 à 1960 », 2010. Disponible sur :
http://www.atdm34.net/images/stories/souvenirs/Janier_medersas.pdf

Mialaret, G. *Les sciences de l'éducation*, PUF, Que sais-je ?, n°1645, 11e édition, 2011.

Mialaret, G. *Psychologie de l'éducation*, PUF, Que sais-je ?, n°3475, 3e édition, 2011.

Steiner, G. *Maîtres et disciples*, Essai, Gallimard, Paris, 2003.

Communication 6 Quelle politique publique en matière de VAE pour quel(s) palliatif(s) aux dysfonctionnements du système scolaire ?

Pascal Lafont et Marcel Pariat

Université Paris-Est Créteil

Mots clés : politique publique éducative, formation tout au long de la vie, VAE, sécurisation, qualification

L'analyse des discours politiques sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) montre comment les intentions ont mis en exergue la volonté de réduire les inégalités de formation initiale et continue, et particulièrement par rapport aux « sorties prématurées » du système scolaire. Or, la VAE, érigée en dispositif, permet de prendre en considération non seulement les apprentissages scolaires mais également ceux produits hors l'école. En questionnant le relatif consensus autour de cette nouvelle voie d'accès au diplôme, nous interrogerons les contours, les enjeux d'une politique publique, afin d'appréhender les différents discours et pratiques de mise en œuvre de la VAE en France pour en apprécier les effets relatifs aux effets correctifs des dysfonctionnements du système scolaire. Quels équilibres permettrait cette politique publique entre scolarisation de l'entreprise et professionnalisation de l'enseignement (Dubar, 1996 ; Delory-Montberger, 2003) ? Prédriposerait-elle les élèves, futurs adultes, candidats potentiels, à la nécessité de construire leur histoire personnelle en les poussant à devenir entrepreneurs de leur propre vie, et par là-même à leur faire supporter le poids de leurs erreurs ou de leurs échecs ? Si la VAE constitue « une opportunité pour mieux arrimer formation initiale et formation continue dans la logique de l'éducation et de la formation tout au long de la vie » (Pinte, 2011, p.81), comment pourrait-elle profiter aux « décrocheurs » scolaires qui, potentiellement sont susceptibles de devenir les personnes les moins qualifiées de demain ? Dès lors, quel type de gestion des compétences et de sécurisation des parcours cette politique de la VAE conduit-elle ?

Pour répondre à ces questions, notre approche méthodologique s'appuie sur l'analyse des discours parlementaires et des organisations syndicales en lien avec le champ de l'éducation d'une part, et sur un second corpus élaboré à partir de statistiques régionales et nationales montrant le sens de la mobilisation des dispositifs VAE pour les personnes de bas niveaux de qualification.

Le croisement de nos résultats montre qu'en dépit des intentions des promoteurs d'un dispositif correctif, l'articulation entre système éducatif et marché du travail n'allait pas de soi en raison notamment de deux facteurs distincts : l'un prenant sa source dans le bouleversement des valeurs et dès lors des résistances qu'elle ne manque pas de susciter au sein du système scolaire, associant le dispositif VAE à une rupture du lien entre formation et certification ; le second étant relatif aux pratiques inscrites dans la perspective d'une « seconde chance » qui bénéficierait à celles et à ceux qui ne sont pas les plus concernés.

Bibliographie

- Delory-Montberger C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu projet*. Paris : Economica.
- Dubar C. (1996). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Pinte G. (2011). *L'expérience et ses acquis. Bilan et perspectives pour l'éducation et la formation*. Paris : L'Harmattan.

Communication 7 Une voie vers la transformation du système éducatif français : accompagner scientifiquement et pédagogiquement la création d'une classe innovante

Olivier Francomme

Dr HDR Enseignant en Sciences de l'éducation

UPJV-ESPE

olivier.francomme@u-picardie.fr

Mots clés : classe innovante, recherche action, accompagnement scientifique, accompagnement pédagogique

Les enseignants et les chefs d'établissements sont au cœur des innovations pédagogiques en France, c'est la seule voie possible pour sortir de la lente et sûre dégradation du système éducatif français¹. Mais cette volonté affirmée des enseignants ne suffit pas pour imaginer et mettre en œuvre les ruptures nécessaires pour une réorientation pédagogique de la classe. L'accompagnement scientifique et pédagogique est une voie pour certaines équipes motivées, et c'est ce qui a été mis en place dans un lycée mêlant cursus général et professionnel, situé au nord de Paris².

Après une année de rencontre et de négociation, le choix a été fait de mettre en œuvre une recherche action (qui sera définie dans cette communication³) dont les objectifs ne portent pas essentiellement sur « les résultats scolaires », qui redonne à tous les acteurs le sens de leur action, le sens d'une institution qui s'est progressivement coupée de sa raison d'être.

Une autre dimension de cette recherche portera sur l'évaluation de cette innovation, au regard d'un travail d'éducation comparée. Les résultats attendus ne portent pas strictement sur des indices de réussite scolaire, qui ne seront que la conséquence des éléments innovants mis en place pour cette alternative éducative. La coopération, la bienveillance scolaire, le travail d'équipe, la créativité ne sont actuellement pas des critères de réussite pris en compte dans l'évaluation des cursus scolaires. Pourtant ils sont déterminants dans la réussite de tous les jeunes, ou dans la lutte contre les violences scolaires, dont le décrochage scolaire.

Au regard de la première année, certains éléments semblent déterminants dans la réussite de la mise en place d'une filière innovante : les étapes, les appuis institutionnels, l'adaptabilité (ou les redéfinitions partielles). Des écueils apparaissent aussi : la fragilité d'une équipe, le nécessaire mais épuisant surinvestissement initial, le regard des autres !

Notes

Voir les rapports PISA, mais surtout le rapport de l'UNICEF sur les inégalités scolaires en France (Castelliti 2016)

2 Francomme Olivier, Rapport intermédiaire de recherche, février 2016.

3 Crezé Françoise, Liu Michel (coord.) (2006).

Bibliographie

Crezé Françoise, Liu Michel (coord.) (2006), *La recherche-action et les transformations sociales*, Paris, Editions l'Harmattan, 206 p.

Francomme Olivier, Rapport intermédiaire de recherche, février 2016. (non publié)

PISA (2016), Rapport UNICEF sur les inégalités scolaires en France. (Cyril Castelliti)

Communication 8 La réforme du collège en Corse : des acteurs et des langues vivantes

Sébastien Quenot

Maître de conférences à l'Université de Corte
[sqenot@gmail.com](mailto:squenot@gmail.com)

Mots clés : Corse, école primaire, collège, politique éducative, efficacité, langues

Au niveau éducatif, l'académie de Corse se caractérise notamment par la généralisation de l'enseignement du corse de la maternelle à l'université et le développement de l'enseignement bilingue à parité horaire. En vertu de la loi du 22 janvier 2002, la Collectivité territoriale de Corse contractualise avec l'Etat concernant les moyens et les modalités de mise en œuvre de l'enseignement du corse.

Jusqu'à présent, les analyses se sont focalisées d'une part sur les orientations politiques de l'Etat ou de l'Assemblée de Corse, d'autre part sur les pratiques pédagogiques des enseignants pionniers des écoles bilingues, enfin, sur les motivations des parents d'élèves et sur les conséquences de l'agrégation des choix d'orientation sur la sociologie de l'Ecole en Corse.

Les progrès quantitatifs sont tels que le développement de cet enseignement au primaire irrigue dorénavant le collège de cohortes de plus en plus nombreuses, où se poursuit le cursus bilingue. Cependant, en l'absence de statut d'officialité pour le corse, et d'inscription de la discipline dans le socle commun de compétences, de connaissances et de culture, les motivations identitaires des familles qui prévalent au primaire s'effacent au profit de choix scolaires motivés par l'insertion professionnelle ou l'acquisition de pré-requis nécessaires à la poursuite d'études longues à partir du secondaire.

Dans le contexte de refondation de l'Ecole en France, la rénovation des programmes instaure notamment la continuité du cycle 3 du primaire au secondaire et l'introduction d'une seconde langue vivante en 5^e. Si les classes les plus élitistes de type bilangue seront supprimées, les filières bilingues de langue régionale sont quant à elles maintenues. En outre, la création d'un EPI langue et culture régionales serait susceptible d'accroître l'exposition des élèves au corse et de limiter les effets de composition à l'intérieur des établissements.

En nous appuyant sur les statistiques académiques, nous analyserons les effets de la réforme sur l'offre scolaire proposée par les établissements et sur les choix scolaires des familles. Dans quelle mesure l'appropriation de la réforme du collège par les équipes pédagogiques s'aménage-t-elle avec les aspirations éducatives territoriales formulées par l'Assemblée de Corse et les stratégies de réussite développées par les familles?

Bibliographie

Colonna R., Du déséquilibre diglossique à la trajectoire professionnelle : évolutions et

perspectives de la langue corse. *La langue corse dans le système éducatif. Enjeux sociaux, curriculaires et didactiques du bi/plurilinguisme*, Albiana, pp. 167-182, 2012.

Di Meglio A., Les enjeux de la langue corse: attitudes, usages, pratiques. *Minorized languages in Europe. State and survival*, 2010.

Di Meglio A., Phyllis Dalley, Megan Cotnam. Éducation comparée en contexte français et canadien. Les cas d'enseignement d'une langue minorée : corse, langue régionale de France et français en Ontario. *Faire société dans un cadre pluriculturel. L'école peut-elle didactiser la pluralité culturelle et linguistique des sociétés modernes ?*, Lambert-Lucas, pp. 83-94, 2014.

Quenot S., Coofficialité et normalisation de la langue corse : méthode et objectifs d'un processus politique. *Les Locuteurs et les langues : pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs*, Jul 2013, Corte, France. 2014, Les Locuteurs et les langues : pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs.

Verdoni D., Le corse, une langue et une culture en quête de citoyenneté:valeurs, savoirs, et stratégies interculturelles. *Territoires et démocratie culturelle : vers un nouveau contrat éducatif*, Sammarcelli, pp. 272-280, 2012.

Atelier 2

Egalité des chances, tutorat, aides et soutiens

Modérateur : François-Roger Gauthier

Communication 1 Les enjeux d'une réforme de l'école dans la France de l'Océan indien. Réflexions comparatives entre La Réunion et Mayotte

Azzedine Si Moussa

MCF HC 70^{ème} section

ESPE de La Réunion - ICARE (EA 7389)

Azzedine.simoussa@univ-reunion.fr

Mots clés : Réunion, Mayotte, école primaire, politique éducative, efficacité, comparaison

La contextualisation des réformes éducatives nationales représente une problématique particulière pour l'ensemble des territoires ultra-marins. Ceux-ci se caractérisent par un environnement social, économique et culturel extrêmement différent de la France métropolitaine, en lien avec un éloignement géographique conséquent. Nous situons la présente réflexion dans la zone sud-ouest de l'Océan indien, où l'île de La Réunion et l'archipel de Mayotte constituent des départements français d'outre-mer (DOM).

Dans le champ éducatif, la qualité de département se traduit sur le plan structurel par l'existence de deux académies, de plein exercice pour La Réunion depuis 1984, et avec le statut de vice-rectorat pour Mayotte. De façon concrète, la politique éducative française est censée se décliner à la Réunion et à Mayotte de la même manière que dans tout autre département, en vertu de l'application du principe républicain d'égalité. Ce postulat génère un questionnement rapidement transposable vers une problématisation : est-il possible de mettre en œuvre « toute L'Education nationale » dans un DOM ? Peut-on viser des objectifs similaires en termes de réussite scolaire ? Dans quelle mesure conviendrait-il d'aménager une politique éducative spécifique ou contextualisée ?

Notre cheminement réflexif sur cette problématique, à partir des résultats de nos travaux de recherche, nous conduit à proposer une analyse comparative sur au moins trois thématiques proches des axes du colloque et représentant des enjeux de développement éducatif essentiels dans nos deux contextes india-océaniques : les inégalités sociales de réussite scolaire – l'enseignement du français en milieu créolophone ou shimaoré/kibushi – la prise en compte de la diversité culturelle.

Bibliographie

Si Moussa A., Evaluations nationales et contexte ultra-périphérique : un enjeu significatif pour l'Ecole à La Réunion ? *Mesure et évaluation en éducation*, 38, 1, 31-56, 2015.

Si Moussa A., L'aide personnalisée à l'école primaire : une réponse à une « crise » pédagogique ? In V. Becquet & A. Vilbeau (dir). *L'action publique en réponse à la crise de l'école*, coll. Éducation et formation, Arras : Presses de l'Université d'Artois. 2015.

Si Moussa A., Itinéraires spécifiques vers le professorat des écoles à La Réunion. Enjeux contextuels et socio-éducatifs, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 2, 241-259, 2010.

Si Moussa A. & Tupin F., Efficacité sociale du système éducatif français dans les régions ultra-périphériques. In M. Demeuse & al. (dir.), *Vers une école juste et efficace*, De Boeck, 115-132, 2005.

Communication 2 Communautés de pratiques pour soutenir le développement professionnel des enseignants - apports pour une société durable, ouverte et pacifique

Pascale Mompont-Gaillard

Pedagogical consultant for the Pestalozzi Programme for education professionals at the Council of Europe
President and Co-founder of Learn to change, Change to learn
<http://pascalemompont.com>

Carolina Gonçalves

carolinag@eselx.ipl.pt
Escola Superior de Educação de Lisboa
CICS.Nova, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa
Co-founder of Learn to Change, Change to Learn

Mots clés : formation des enseignants, éducation démocratique, communauté de pratique, changement des perceptions et pratiques, sociétés durables

« Les enseignants d'aujourd'hui enseigneront encore en 2030. Ceux qui entrent dans la carrière enseigneront encore en 2040 et au-delà » (Besson *et al.*, 2015 ; 5) était une des prémisses du *Manifesto*¹ pour les enseignants du XXI^e siècle – *Eduquer au changement – Changer l'éducation*.

En effet, les actions en faveur du changement de conceptions et des pratiques d'enseignement s'imposent pour soutenir et renforcer des sociétés démocratiques plus durables. Les professionnels de l'éducation ont une responsabilité dans ce processus, en particulier les enseignants, qui ont besoin de développer une réflexion sur leur pratique et de développer une praxis basée sur une remise en question permanente de leurs valeurs et de leur capacité à vivre ces valeurs dans leur praxis. Ainsi l'enseignant est vu comme personne apprenante, capable de se remettre en question, dans son contexte institutionnel et social contemporain, et de s'engager personnellement dans l'action de changer. Une telle posture est alimentée par la recherche action qui est au centre de cet engagement.

Conscients de cette responsabilité et du rôle primordial de l'éducation pour une préparation des apprenants à la citoyenneté démocratique, nous avons créé l'association internationale *Learn to Change - Change to Learn* (L2C) qui agit dans un domaine multisectoriel de l'éducation formelle, non-formelle et informelle. Nous promovons une vision de l'éducation qui sert la vision de la société dans laquelle nous voulons vivre et dans laquelle nous voulons que nos enfants vivent: une société où les droits de l'homme, la dignité, la coopération et la participation sont respectés. Notre mission est de développer le potentiel individuel et collectif et de participer activement à une société durable, ouverte et pacifique.

Dans cette communication, nous nous proposons: (i) de présenter et discuter le rôle des communautés de pratiques dans le développement professionnel des enseignants « favorisant des sociétés démocratiques durables » (Besson *et al.*,

2015 ; 5), et en particulier l'association internationale L2C et la Communauté de pratique du Programme de formation des professionnels de l'éducation dit « Pestalozzi »; (ii) de souligner et réfléchir sur le rôle que peut jouer la participation des enseignants dans de telles communautés pour le changement de praxis ; (iii) d'identifier certains aspects de la formation à la citoyenneté démocratique nécessaire à la préparation au changement (travail sur les croyances, les dispositions personnelles, les valeurs, les émotions et les attitudes).

Dans nos actions, nous nous centrons sur le développement d'un *ethos* de la profession dans une perspective des droits de l'homme et la participation démocratique. Nous impliquons les participants dans leurs processus de développement personnel et professionnel, à travers la conception et la mise en œuvre de leurs propres projets et nous relient les activités d'apprentissage à leurs pratiques quotidiennes et leurs contextes de travail. Nous pratiquons ce que nous pouvons nommer le 'modeling' afin de faire apparaître comment la pratique de l'éducation démocratique est une affaire de chaque instant et pour chacun d'entre nous dans une responsabilité partagée. Nous intégrons activement le modèle de développement des compétences TASK*s² (Mompoin-Gaillard & Lázár, 2015) pour la démocratie du Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe, à la fois pour la conception des cours et des sessions de formation, et pour soutenir le développement personnel et professionnel individuel.

Notes

¹Rédigé par un groupe de la Commission Education et Culture de la Conférence des organisations internationales non-gouvernementales (OING) du Conseil de l'Europe en partenariat avec la Communauté de pratique du Programme.

Pestalozzi.http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf

² <http://www.learnchange.eu/tasks/>

http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi4_EN.pdf

Bibliographie

Besson, B. ; Huber, J. ; Mompoin-Gaillard, P. et Rohmann, S. (2015). *Education for Change, Change for Education - Teacher Manifesto for the 21st century*. Strasbourg: Council of Europe.

Huber, J. et Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011). *Former les enseignants au changement – La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Mompoin-Gaillard, P.& Lázár, I. (eds.) (2015). *TASKs for democracy – 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Communication 3 L'éducation en République Dominicaine : comment incorporer la perspective du genre dans le curriculum national et dans la formation des enseignants

María Cantisano

Membre de l'Équipe de Recherche du Centre d'Études de Genre,
genero@intec.edu.do

Institut Technologique (INTEC), Saint-Domingue, République Dominicaine

maria.cantisano@gmail.com

Mots clés : Coéducation, pédagogie féministe, pédagogie critique, stéréotypes de genre

Les différents espaces de socialisation, l'école en particulier, sont restés longtemps des lieux où les différentes conceptions scientifiques, idéologiques et sociales s'articulent et fixent à perpétuité les relations entre les sexes, quelles qu'elles soient. Toutefois, depuis quelques décennies, certaines enseignantes se sont efforcées de transformer le tissu culturel et social ainsi construit et de repérer les inégalités. Cependant, la construction d'une société égalitaire, de justice et de liberté reste une tâche inachevée. Celle-ci doit s'appuyer sur les politiques publiques, en particulier les politiques éducatives, avec pour préoccupation la perspective du genre et des droits humains, et celle des considérations économiques essentielles pour la transformation des inégalités sociales, politiques et culturelles.

Depuis 2012 le Centre d'Études du Genre-INTEC est responsable de la formation de plus de 500 enseignants du secteur public, provenant de différents centres éducatifs du pays, dont l'objectif est le dépassement d'une éducation androcentrique à partir d'une pédagogie féministe. Nous sommes consciente que l'élimination des diverses formes de discrimination est un travail difficile, complexe et intense car les comportements et les croyances sont profondément ancrés dans notre société. La discrimination contre les filles commence dans la famille, continue dans le cadre de l'école et elle est perceptible plus tard dans le monde professionnel, conduisant ainsi à une situation d'inégalité qui nuit à la participation égalitaire des femmes dans le processus de développement. Dans un premier temps, il est nécessaire de connaître le type de discours (Giroux, 1997) qui légitime la réalité, les relations entre l'éthique et la puissance, les implications sur la façon dont les étudiant(e)s apprennent et comment les enseignant(e)s construisent leur discours à partir d'une idéologie et de valeurs précises. Dans un second temps, l'éducation formelle doit faire l'objet d'un changement culturel éducatif. La coéducation, en tant que proposition dialogique alternative transdisciplinaire et interrelationnelle, se donne pour objectif d'éliminer la violence contre les femmes, et de mettre en évidence les mensonges, les « évidences invisibles » (Carroll, 1987), les silences, les oppressions, les processus de construction d'identités inégales, pour construire ensuite une société égalitaire sans discrimination et sans hiérarchies fondées sur le sexe.

L'objectif de notre recherche, menée en République Dominicaine, est d'identifier et d'analyser les indicateurs du genre que les enseignants/enseignantes rencontrent dans les manuels scolaires et comment ils/elles les ont intégrés dans leurs pratiques de classe.

Notre problématique est la suivante :

- Les enseignants/enseignantes réfléchissent-ils/elles de façon critique, à partir de leurs pratiques de classe, sur le rôle que joue l'école dans la transmission, la reproduction et la promotion des stéréotypes de genre ?
- Les enseignants, les enseignantes, comprennent-ils/elles le concept de genre et sa présence dans les contenus, la planification, les stratégies d'apprentissage, et dans les ressources pédagogiques, de façon à pouvoir contribuer à la déconstruction de la société patriarcale et à la reconstruction d'un nouvel ordre social avec une justice économique, sociale, politique et culturelle?

La recherche qualitative qui sera présentée est une recherche-action participative qui revêt la forme d'une étude de cas. Elle relève de la pédagogie critique féministe qui révèle la nécessité d'établir les implications des différenciations de genre à l'Ecole, en particulier sur les processus d'apprentissage. Nous analyserons, à partir de manuels scolaires, les contenus thématiques de certains enseignements à la lumière des stéréotypes de genre, et nous verrons comment ces derniers apparaissent dans les différentes disciplines étudiées. Nous proposerons une formation au repérage et au rejet des stéréotypes de genre et une réflexion sur la manière de les enrayer dans les manuels mais aussi dans les discours et les pensées à l'école et dans la société.

Il s'agit de faire des propositions pour que les pratiques éducatives soient en accord avec la proposition d'une nouvelle culture éducative: la coéducation.

Bibliographie

Attané I., Brugeilles C., Rault W., *Atlas mondial des femmes, Les paradoxes de l'émancipation*, Ined, Editions Autrement, 2015.

Baudelot C., Establet R., *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1992.

Bouchard P., Saint Amand J.-C., *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Éd. du Remue-Ménage, 1990.

Collet B., Philippe C., *MixitéS*, Paris, L'Harmattan, 2010.

Duru-Bellat M., 2012, Débats autour de l'éducation des filles aux Etats-Unis et en France. *Travail, genre et sociétés*, n°28.

Maruani M.(dir.), *Travail et genre dans le monde. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte/MAGE, 2013.

Mosconi N., *L'enseignement secondaire de jeunes filles : un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 1989.

Varro G., *Sociologie de la mixité*, Paris, PUF, 1994.

Vouillot F., Mezza J., Steinbruckner M.L., Thiénot L., *Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexes masquent les inégalités*, Paris, La Documentation Française, 2011.

Numéro de *Clio* n°18, Histoire, Femmes et Sociétés, « Coéducation et mixité », Presses universitaires du Mirail, 2003.

Communication 4 Expérimentation et innovation dans la formation scolaire rurale : une stratégie pour le développement local dans un territoire sensible

Adriana Parra-Carrasquilla

Université Paris-Nanterre Ouest
Doctorante
aaparrac@gmail.com

Mots clés : expérimentation, innovation, action sociale, ethnographie, recherche-action par coformation, éducation à l'environnement, pédagogie par projets

Nous voulons apporter quelques résultats obtenus en matière d'expérimentation, d'innovation et d'action sociale pour faire face à une problématique scolaire qui est née d'un conflit territorial et environnemental en Colombie. Notre travail s'est situé dans un secteur rural à Bogotá « Zone de Haut Sumapaz ». Cette communication explique le fonctionnement entre chercheurs et enseignants locaux pour faire des transformations dans le cadre de l'éducation environnementale en Colombie et des projets pédagogiques transversaux.

Nous avons développé une méthodologie nommée « sensible » (Vulbeau, 2007), en utilisant l'approche ethnographique et la recherche-action de co-formation (Hugon, 1988). Trois étapes composent la recherche : La première, commence avec l'insertion dans le terrain et la construction de la problématique entre un groupe de chercheurs et un groupe d'enseignants participants. La deuxième présente le travail expérimental effectué grâce à la participation d'une enseignante de sciences de la vie et de la terre (SVT) qui a décidé de travailler avec nous dans une recherche-action de co-formation. Nous avons choisi de travailler avec une seule enseignante afin d'assurer un travail minutieux dans la réflexion et la transformation de sa pratique pédagogique.

Nous avons travaillé main dans la main dans la construction et mise en place de ce projet qui a généré de nouvelles actions émergentes issues de la combinaison entre l'innovation pédagogique et l'action sociale. Conscientes de l'importance de la praxis, nous nous sommes nourries de l'expertise de l'enseignant et des quelques éléments issus des modèles théoriques proposés par des pédagogues et des didacticiens (Jessup, 2012) et des experts en développement local et socio communautaire d'origine latino-américain (Max-Neff, 1986)

Il est indispensable de connaître les modèles réalisés dans le contexte car ils sont à la base de notre regard régional et de nos propres problématiques. Mais il faut également les adapter car ils ne fonctionnent pas comme des recettes à suivre. Chaque terrain a ses propres caractéristiques et nécessite de travailler une méthodologie particulière d'implication, d'écoute, d'ouverture d'esprit, de flexibilité et de prise en compte de nouvelles émergences. La participation des acteurs locaux a permis de nouvelles actions tendant à transformer le projet d'éducation à l'environnement. Actuellement, le travail continu et les niveaux de participation ont augmenté. La structure éducative a constitué une équipe dirigée par notre

enseignant référant qui doit reconstruire les bases de l'actuel projet transversal d'éducation à l'environnement. C'est un projet qui invite à prendre en compte les savoirs locaux dans une perspective interculturelle, à répondre aux carences de la population à partir d'une analyse de besoins et à faire des propositions avec une vision d'économie solidaire.

Ainsi, le projet est perçu actuellement comme une alternative qui se situe entre l'innovation institutionnelle et l'émergence de nouvelles actions pour le développement local. Celle-ci invite à reformuler les projets pédagogiques existants et à les faire rentrer dans cinq lignes d'action formulées par les mêmes enseignants et membres de la communauté locale : «restauration et reforestation, savoirs ancestraux, souveraineté alimentaire, hydrologie et triage».

Bibliographie

Hugon M.-A., Seibel C., Recherches impliquées, recherches-actions: le cas de l'éducation, Bruxelles, de Boeck, 1988.

Jessup et Pulido, La resolución de problemas en una perspectiva de investigación: una posibilidad de aborde más integral de enseñanza de las ciencias, 2012.

Max-Neff M. *et al*, Fundación Dag Hammarskjold, Cepaur. Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. Proyecto editores: Medellín Colombia, 1996.

Vulbeau Alain, « L'approche sensible des quartiers "sensibles". Une posture de proximité», Informations sociales 5/2007, n° 141, pp. 8-13, 2007.

URL : www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-5-page-8.htm

Communication 5 L'École dans les Outre-mer et l'illusion de l'ascenseur social : réflexions sur la scolarisation obligatoire des peuples autochtones de la Guyane et de la Polynésie française

Maurizio Ali

Assistant temporaire d'enseignement et de recherche (ATER)
École supérieure du professorat et de l'éducation de la Martinique – Université des Antilles. Laboratoire EASTCO (EA4241)
maurizio.ali@espe-martinique.fr

Rodica Ailincal

Maître de conférences HDR Université de la Polynésie française
Laboratoire EASTCO (EA4241)
rodica.ailincal@upf.pf

Mots clés : autochtonie, échec, identité, Outre-mer, réussite, scolarisation

Nombre d'observateurs s'accordent pour affirmer que le modèle républicain français – et son « indifférence aux différences » – est désormais en crise. La société française est en fait constituée d'une extraordinaire variété de communautés ethniques et culturelles, certaines pouvant être définies comme autochtones, et qui réclament de plus en plus leur altérité et la prise en compte de leurs spécificités culturelles. Les effets de cette crise sont particulièrement visibles dans le cadre scolaire dans la mesure où le système éducatif national n'a pas réussi à relever le défi que lui imposait son triple rôle de bastion du patrimoine culturel de la nation, de forge de citoyens et de fabrique de professionnels. Le manque d'équité dont ce dernier semble souffrir fait qu'il est difficile pour les élèves provenant de milieux défavorisés d'obtenir de bonnes performances scolaires, ce qui fait douter certains analystes quant à la capacité de ce système à fonctionner comme mécanisme d'ascension sociale. Bien que les organismes publics chargés de l'éducation aient souvent considéré que les causes de cet échec étaient liées à la personnalité, aux compétences langagières et au milieu social des élèves, d'autres recherches ont mis en lumière qu'en réalité, la réussite dépend plutôt de la capacité de l'école à les intégrer et à leur offrir un parcours d'apprentissage adapté à leurs spécificités socioculturelles et aux besoins de leur communauté.

Cette communication, qui s'appuie sur les résultats d'une étude ethnographique, vise à décrire la situation de deux communautés autochtones – les Wayana-Apalai de la Guyane et les Enata de la Polynésie française – afin d'analyser les raisons et les facteurs sous-jacents à une telle problématique. Il s'agit de deux groupes qui revendiquent leur identité autochtone et qui partagent une histoire coloniale similaire, caractérisée par une intégration à l'Etat français qui a été possible grâce surtout à l'établissement d'un système de scolarisation obligatoire visant à « forger des citoyens » et à former des professionnels capables de réaliser les tâches nécessaires au développement de ces territoires périphériques de la Nation.

L'étude que nous voulons présenter dans le cadre de ce colloque vise justement à démontrer que, d'un point de vue anthropologique, le développement des enfants

Wayana-Apalaï et Enata – en dépit de la distance géographique qui sépare les deux communautés - est associé aux mêmes domaines : celui des compétences scolaires et celui des compétences « autochtones », soit l'ensemble des attitudes et des connaissances nécessaires à la survie dans leur habitat. Toutefois, si d'un côté leur réussite scolaire est limitée par certains obstacles structurels (générés par une gestion étatique des ressources économiques qui privilégie le territoire métropolitain) et idéologiques (produits par des logiques « coloniales » qui animent, aujourd'hui encore, l'action éducative de l'État), d'un autre côté leur réussite sociale est limitée par le fait que, pour la plupart de leurs parents, la transmission des données culturelles propres à leur communauté est considérée comme secondaire par rapport aux savoirs scolaires.

Les résultats que nous voulons présenter dans le cadre de ce colloque montrent que les difficultés d'intégration des jeunes Wayana-Apalaï et Enata (lesquels s'adaptent avec difficulté à leur double identité, de membres d'une communauté autochtone rurale et de citoyens de la République appelés à contribuer au développement économique de la nation) est, finalement, un symptôme de l'échec partiel de l'école dans l'Outre-mer, qui n'a pas atteint son objectif paradigmatique d'assurer la « réussite pour tous ». L'utopie multiculturelle qui a justifié l'action et les décisions des organismes de l'État, surtout en ce qui concerne les politiques éducatives, a en effet montré ses nombreuses limites. À l'aube de ce troisième millénaire, cette situation nous invite à réfléchir à la mission de l'école et à nous poser une question basique mais nécessaire : si l'école n'est pas un ascenseur social et si elle n'est pas capable de garantir l'égalité des chances pour tous les élèves, quelles réformes sont envisageables pour atteindre une vraie égalité des chances dans les contextes autochtones de l'Outre-mer ?

Bibliographie

Coïaniz, A. ; Marsetti, J. et Francequin, G. (2001) (dir.). *Enseigner en Guyane. L'école au risque de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

Malogne, G. (2001). « L'éducation en Polynésie française : une socialisation à la dépendance ou à l'indépendance ? ». *Revue juridique polynésienne*, 7 : 803-816.

Ogbu, J.U. (1992). « Les frontières culturelles et les enfants de minorités ». *Revue Française de Pédagogie*, 101 : 9-26.

Poirine, B. (1991). « L'échec scolaire des polynésiens ». *Bulletin de la Société des études océaniques*, 253 (XXI – 4, mars) : 307-310.

Vernaudeau, J. et Fillol, V. (2009) (dir.). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris : L'Harmattan.

Communication 6 Les conditions de réussite des partenariats en éducation entre instances allochtones et autochtones au Québec

Quentin Genevrier

Etudiant en maîtrise de recherche en administration de l'éducation
Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

Christine Brabant

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation
Professeure adjointe
christine.brabant@umontreal.ca

Mots clés : partenariat, éducation autochtone, projet éducationnel, administration de l'éducation

Au Québec, le terme autochtone désigne collectivement les Premières Nations, les Inuits et les Métis. Depuis quelques décennies, les communautés autochtones du Québec souhaitent reprendre le contrôle de leur éducation dans le cadre des mouvements de préservation culturelle et de revitalisation linguistique (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011).

Dans les années 1970, ces demandes d'autonomisation visaient, pour la plupart, un transfert partiel ou complet des services éducatifs gouvernementaux vers les communautés (Fraternité des Indiens du Canada, 1972). La prise en charge, par les communautés autochtones, des structures d'éducation les concernant a, depuis lors, été concrétisé (Conseil en éducation des Premières Nations, 2002). Toutefois, les projets d'intervention sur les fondements mêmes de cette éducation ont été contrariés par des obstacles normatifs, administratifs et financiers (Larose, 1984, Lévesque, 2011). Selon Simard (1987), ce « néo-paternalisme bureaucratique », conjugué à une absence de finalité explicite du discours autochtone en éducation, a nui à la concrétisation des aspirations des communautés en ce qui a trait au changement de projet éducationnel.

Aujourd'hui, autochtones et allochtones multiplient les exhortations au partenariat entre communautés autochtones et services publics en éducation. De telles ententes pourraient générer des solutions éducatives respectant à la fois les droits culturels autochtones en éducation et le droit de tout individu à une éducation fondamentale (Commission des droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies, 1999). Cependant, l'éducation demeure, encore aujourd'hui, objet de discorde entre autochtones et allochtones canadiens et la reconnaissance de l'éducation autochtone demeure insuffisante (De Canck, 2008).

Il est pertinent de s'interroger alors sur les conditions de réussite de ces partenariats,

à partir des écrits empiriques et théoriques esquissant de telles conditions. Notre recherche pose ensuite la question suivante : Les discours autochtones et allochtones actuels sont-ils compatibles avec leur conception de la relation partenariale en éducation et avec l'objectif de cette dernière ? Cette communication rendra compte des résultats de cette recherche de maîtrise en administration de l'éducation, qui procède par une analyse de contenu de documents écrits rapportant les orientations éducatives et politiques des représentants autochtones et gouvernementaux québécois.

Bibliographie

Comité sénatorial permanent des peuples autochtones (2011). *La réforme de l'éducation chez les Premières Nations : de la crise à l'espoir*. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/content/sen/committee/411/appa/rep/rep03dec11-f.pdf>

De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones. *Cahier du centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones*, 1, 39-52.

Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Ottawa : Fraternité des Indiens du Canada.

Simard, D. (1987). *Les discours sur la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne en tant que contexte de la pratique de l'enseignement* (Thèse de doctorat). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Communication 7 Articulation des interactions et transactions éducatives entre l'enseignant et le groupe de la classe

Nicolas Sajus

Psychanalyste

Université de la Guyane - Doctorant en sciences du langage

Université Paris Diderot - Doctorant en psychopathologie clinique et psychanalyse

nicolas.sajus@yahoo.fr

Mots clés : éducation, approche comparée, altérité, interaction éducative, transaction éducative

La société se transforme par la culture, les migrations de populations, l'émergence des nouvelles technologies, etc. La conception de l'enseignant en est impactée et s'est modifiée. L'importance de la qualité de la relation que le pédagogue entretient avec les élèves est clairement apparue. Il s'agira d'analyser la démarche singulière de l'élève afin de chercher la stratégie pédagogique à adopter. Pour cela, l'approche comparée trouve tout son sens (cet objet de recherche étudié dans différents systèmes éducatifs). Il s'agit de découvrir le jeune en train d'apprendre, de saisir ses difficultés et de pouvoir l'aider à franchir les obstacles qu'il rencontre.

La transaction éducative dans une démarche de dynamique du groupe de la classe (Bradford, 1961) s'est attachée à l'étude de l'examen du système d'équilibre qu'elle suppose entre l'enseignant et les élèves de la classe qui est variable suivant les perceptions qu'ils ont de leurs désirs et de leurs apports respectifs. (Dewey, 1947 ; Freinet, 1969). Elle interroge les rapports qui se créent entre l'enseignant et le groupe de la classe, les rapports entre les membres du groupe eux-mêmes, les rapports entre des élèves pris individuellement, l'enseignant, et les autres membres du groupe.

Cette démarche permet de mettre en évidence les différences entre les systèmes éducatifs, non pour les juger mais pour évaluer leur pertinence dans la qualité de l'apprentissage du sujet et du groupe classe. Cela implique une posture systémique qui tient compte de tous les éléments de l'altérité. « Il n'existe pas d'altérité sans sujet et la connaissance passe par la re-connaissance » (Porcher, 1998).

L'objectif de cet article est d'évoquer les diverses manières qui participent à mobiliser toutes les capacités de tous les élèves au sein d'un groupe dans une démarche comparée au travers de l'articulation des interactions et transactions éducatives entre l'enseignant et le groupe de la classe.

Notre démarche s'organisera autour de différents travaux existants mais elle s'appuiera aussi sur les nouvelles approches relationnelles en regard des nouvelles générations de jeunes : Génération Y (nées après 1979), Génération Z (nées après 1990). J'utiliserai enfin les travaux de recherche de ma thèse doctorale concernant les apprentissages psycho-éducatifs comme facteur de résilience chez les enfants maltraités, dans le cadre d'une approche comparée et transculturelle.

Bibliographie

Dewey J., *Philosophy & Education in Their Historic Relations*, Westview Press, 1993.

Groux D., Porcher L., *L'altérité*, L'Harmattan, Collection Cent mots pour, 2003.

Porcher L., *Éthique de la diversité et éducation*, PUF, L'Éducateur, 1998.

Sajus N., « *Approche transculturelle comparée des apprentissages psycho-éducatifs et de l'usage des discours de résilience auprès d'adolescents victimes de maltraitances: cas de Jean en Guyane et cas de Marie en Métropole* », thèse de doctorat, 2016.

Atelier 3 A

Les écoles différentes

Modératrice : Marie-Anne Hugon

Communication 1 Pour un programme de reconstruction de la forme scolaire

Kolly Bérengère

Docteure

Université de Lorraine, LISEC, équipe Normes et Valeurs
berengere.kolly@univ-lorraine.fr

Prot Frédérique

Doctorante

Université de Lorraine, LISEC, équipe Normes et Valeurs
frederique.prot@univ-lorraine.fr

Mots clés : éducation nouvelle, enfance, pédagogie expérimentale, reconstruction de la forme scolaire

Sous l'impulsion de Jules Ferry, l'institution de l'école publique obligatoire, en France, constitua la nouvelle forme dominante de socialisation de l'enfance (Vincent, 1994). La conception de l'institution scolaire républicaine intégra un certain héritage d'anciens modes d'organisation et de pédagogie (empruntés aux ordres religieux enseignants). Parallèlement à ce processus de construction d'une nouvelle et vaste politique éducative, se développa un mouvement concurrent constitué d'écoles nouvelles imaginées ou conduites par des intellectuels et pédagogues (philosophes, psychologues, médecins, professeurs, etc.). Les tensions, contradictions, proximités ou antagonismes entre ces conceptions des espaces de socialisation, d'éducation et d'instruction de l'enfance ont donné lieu à diverses analyses, et autorisent encore d'intéressantes controverses. Nous proposons dans cette enquête de réfléchir à l'intérêt de la distinction kantienne (1967) entre *école normale* et *écoles expérimentales*. L'idée que nous suivons est celle d'un libéralisme de l'État qui non seulement autorise mais encourage des expérimentations : « Avant de fonder des écoles normales, il faut instituer des écoles expérimentales » (Kant, 1967, p. 113), auxquelles s'intéressent et participent les « savants » (*ibid.*, p. 115).

La question de la forme de socialisation de l'enfance est donc une question qui interroge la conception même de l'école – et de ses missions – qui en fut rendue progressivement responsable à l'époque moderne, et surtout à partir de la fin du XIX^{ème} siècle. Notre hypothèse est que la forme scolaire d'éducation nécessite d'être *reconstruite* (Go, 2013), car l'école de la république n'a pas su prendre en compte l'enfance des enfants : en instituant l'enfant comme "élève", elle l'a privé de son enfance. L'environnement et l'organisation de l'institution scolaire républicaine furent vigoureusement critiqués par les pédagogues de l'Éducation nouvelle qui proposèrent diverses alternatives au modèle de l'*école normale*. Le problème que nous soulevons est celui du refus persistant, par l'État, de soutenir les multiples expérimentations pédagogiques de ces pédagogues.

Aujourd'hui en France, les expérimentations sont encadrées et contrôlées par des protocoles de *Conventions* accordées pour trois ans. Ce système ne permet pas à des établissements de s'engager dans des projets d'envergure sur le temps long. En outre, rien n'est fait pour faciliter la collaboration entre chercheurs en éducation et

professeurs désireux d'expérimenter de nouvelles formes pédagogiques et didactiques.

Nous décrivons un programme de recherche mis en œuvre en 2011 à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), le programme Lieu d'Éducation Associé (LéA) dans le cadre duquel est conduite une enquête *in situ* sur les pratiques pédagogiques à l'école historique des Freinet, à Vence, et sur celles de l'école Montessori (Chevreul) à Lyon.

Bibliographie

Go, H.L. (2013). La question de la reconstruction chez Dewey (49-64). In : Go, H.L., (Éd.), *Dewey penseur de l'éducation*, Nancy : PUN-Éditions de l'Université de Lorraine.

Kant, E. (1967). *Réflexions sur l'éducation*. (Trad. A. Philonenko). Paris : Vrin. [éd. originale (1803). *Über Pädagogik*. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg : Friedrich Nicolovius].

Vincent, G. (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

Communication 2 Comprendre l'expérience de la non-scolarisation selon l'approche phénoménologique: le point de vue d'adultes l'ayant vécue au cours de leur enfance et de leur adolescence

Joëlle Gaudreau

Étudiante à la maîtrise en éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal
gaudreau.joelle@courrier.uqam.ca

Mots clés : non-scolarisation, *unschooling*, éducation à domicile, autodidaxie, apprentissage autodirigé, parentage de proximité

Au Québec comme ailleurs dans le monde, de plus en plus d'enfants et d'adolescents vivent leur éducation hors de l'école, pour diverses raisons et de différentes façons. La non-scolarisation (ou *unschooling*) est située à l'extrême du continuum des pratiques éducatives alternatives extrascolaires, faisant fi de contraintes généralement perçues comme essentielles, telles que le respect du programme de formation établi par l'État. Voici une définition de ce mode éducatif :

La non-scolarisation n'est pas de la scolarisation. Les enfants et les adolescents qui vivent cette alternative éducative ne vont pas à l'école, et ne réalisent pas à la maison des tâches de type scolaire. Plus spécifiquement, ils ne suivent pas de curriculum prédéfini, ne font pas de devoirs, et ne passent pas de tests pour mesurer leurs progrès. Ils ont plutôt la possibilité de poursuivre leurs intérêts et d'apprendre de la manière qui leur est propre. Néanmoins, cela ne signifie pas qu'ils ne suivent pas de cours de forme traditionnelle, ou n'utilisent pas de matériel associé au curriculum officiel, si tel est leur choix (Gray & Riley, 2013; Holt & Farenga, 1981/2003).

Bien que le concept d'*unschooling* ait émergé au cours des années 1970 aux États-Unis, et qu'il concerne aujourd'hui des milliers de jeunes (Gray & Riley, 2015a), moins d'une dizaine d'études scientifiques se sont penchées sur cette réalité éducative hors du commun (Bertozzi, 2006; Curtice, 2014; English, 2014; Gray & Riley, 2013, 2015a, 2015b; Grunzke, 2010; Kirschner, 2008; Siconolfi, 2010). Celles-ci ont permis d'éclairer les dimensions suivantes: les profils motivationnels des parents ayant choisi la non-scolarisation; leurs pratiques et leurs principes éducatifs; l'utilisation des technologies dans les foyers non scolarisés; et comment la non-scolarisation est partie intégrante d'un mode de vie contreculturel. À ce jour, seuls Gray et Riley (2015a, 2015b) se sont intéressés aux perceptions d'adultes non scolarisés (*unschoolers*) relativement à leur expérience éducative non conventionnelle (et ce, à l'aide d'un questionnaire en ligne). La question générale de ce projet de recherche est : « quel sens les adultes ayant vécu la non-scolarisation donnent-ils à leur expérience éducative? ». L'approche phénoménologique a été retenue afin de donner la parole à ces adultes, de manière à mieux comprendre : comment ils perçoivent la non-scolarisation; comment ils l'ont ressentie; comment vivent des adultes dans cette situation; quel est le rapport de la non-scolarisation aux savoirs, au travail, à la vie sociale; etc. Le but premier de cette contribution est le partage des résultats de l'analyse des entretiens individuels non directifs réalisés,

mettant notamment en évidence le point de vue des personnes totalement ou partiellement non scolarisées relativement au système scolaire en place.

Bibliographie

Bertozi, V. (2006). *Unschooling Media: Participatory Practices among Progressive Homeschoolers*. (Mémoire de maîtrise), Massachusetts Institute of Technology, Boston. Retrieved from: <http://cmsw.mit.edu/unschooling-media-participatory-practices-among-progressive-homeschoolers/>

Curtice, B. (2014). *Ownschooling: The Use of Technology in 10 Unschooling Families*. (Mémoire de maitrise), Arizona State University.

English, R. (2014). Too cool for homeschool? Accessing underground unschoolers with Web 2.0. In K. Trimmer, A. Black, & S. Riddle (Eds.), *Mainstreams, margins and the spaces in-between: New possibilities for education research* (pp. 112-124). London: Routledge.

Gray, P., & Riley, G. (2013). The Challenges and Benefits of Unschooling, According to 232 Families Who Have Chosen that Route. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14), 27.

Gray, P., & Riley, G. (2015a). Grown Unschoolers' Evaluations of Their Unschooling Experiences: Report I on a Survey of 75 Unschooled Adults. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 4(2), 8-32.

Gray, P., & Riley, G. (2015b). Grown Unschoolers' Evaluations of Their Unschooling Experiences: Report II on a Survey of 75 Unschooled Adults. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 4(2), 33-53.

Grunzke, R. (2010). *Pedagogues for a new age: Childrearing practices of unschooling parents*. (Thèse de doctorat), University of Florida.

Holt, J., & Farenga, P. (1981/2003). *Teach your own: The John Holt book of homeschooling*. Cambridge: Perseus Publishing.

Kirschner, D. (2008). *Producing unschoolers: Learning through living in a U.S. education movement*. (Thèse de doctorat), University of Pennsylvania.

Siconolfi, R. (2010). *How online learning has opened up the potential for unschooling: A personal narrative*. (Mémoire de maitrise), Nipissing University.

Communication 3 Les apprentissages démocratiques nécessaires à une gouvernance réflexive de l'éducation : modélisation du processus d'apprentissage conjoint de parents-éducateurs et de superviseurs de l' « école à la maison »

Christine Brabant

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation
Professeure adjointe
christine.brabant@umontreal.ca

Mots clés : scolarisation à la maison ; instruction en famille : éducation alternative ; gouvernance de l'éducation ; gouvernance réflexive ; gestion du changement.

En quête d'une éducation différente pour leurs enfants et d'une participation plus active aux décisions qui la concerne, certains parents choisissent l'option de l'apprentissage en famille (l'«école à la maison»). Leur quasi sortie du système éducatif pourrait être un révélateur des lacunes de l'institution envers certaines populations ou des obstacles à la participation citoyenne en son sein. On peut alors prêter attention à ce cas limite de participation parentale comme à un cas porteur d'un potentiel de réflexivité pour l'institution. En effet, par leur recherche de nouvelles solutions aux problèmes de l'éducation, ces parents offrent à l'institution une possibilité de se renouveler en accueillant leurs expérimentations pour mieux répondre à leurs aspirations et aux besoins de leurs enfants. Cela constitue toutefois un défi pour la gouvernance de l'éducation.

Les difficultés observées au Québec (Canada) sont les limites des outils normatifs existants pour la régulation d'une pratique relativement nouvelle (Protecteur du citoyen, 2015); l'écart entre les normes énoncées et les normes appliquées, symptôme du manque d'adhésion à ces normes par les parents-éducateurs comme par les superviseurs scolaires (Brabant, 2010, 2015); et la dynamique argumentative oppositionnelle des discours sur les mérites et les dangers de l'apprentissage en famille (Brabant, 2010).

La théorie de la gouvernance réflexive (Lenoble and Maesschalck, 2010) aborde la gouvernance des domaines de l'intérêt public, telle que l'éducation, de manière pragmatique, comme un processus collectif de résolution de problèmes pour assurer le vivre-ensemble. Dans ce cadre, l'apprentissage démocratique de tous les acteurs (individuels, collectifs et institutionnels) devrait être soutenu afin de générer une réflexivité systémique, dans l'esprit de l'apprentissage organisationnel décrit par Schön et ses collègues (1971, 1978, 1994, 1996). Ainsi, cette théorie s'inscrit dans la lignée de l'idéal démocratique de Dewey (1916, 1927, 1938) en valorisant la participation démocratique, l'action collective et l'enquête sociale (social inquiry). Ce cadre théorique suggère que les divers acteurs concernés par le phénomène de l'apprentissage en famille pourraient élaborer collectivement les normes de sa gouvernance.

Cette recherche vise : 1) à mieux comprendre les apprentissages démocratiques nécessaires à une gouvernance réflexive de l'éducation, par la modélisation du processus d'apprentissage conjoint de parents-éducateurs et de superviseurs de la scolarisation à la maison, réunis pour la recherche de solutions pour la régulation de cette pratique; et, étant donné que ce processus pourrait ne pas avoir lieu sans l'intervention du chercheur, 2) à accompagner ces acteurs dans le processus visant à élaborer des propositions communes à cet effet.

Dans cette recherche-formation, un comité d'«experts de terrain» s'est vu proposer un programme d'«auto-formation accompagnée», élaboré à partir de l'approche génétique (Lenoble et Maesschalck, 2006; Maesschalck, 2008, 2011, 2012, 2013). Une étude de cas a été menée à partir des données d'observation participante, des comptes rendus de réunions, de grilles d'observation et des documents officiels et de travail. L'analyse, réalisée à partir des concepts du cadre théorique, a permis de décrire et de modéliser le processus d'apprentissage du groupe.

Deux types d'apprentissage du groupe sont décrits : des apprentissages pragmatiques, soit l'organisation de conditions pratiques favorables à l'apprentissage; et des apprentissages génétiques, soit l'autotransformation du groupe vers l'atteinte d'un niveau supérieur de capacité de participation à la gouvernance. Les sous-processus d'apprentissage et leurs principales conditions de réussite seront présentés, ainsi que la «solution» concertée construite par le comité.

Les acteurs ont démontré une capacité d'apprentissage démocratique qui pourrait bénéficier à la régulation de l'apprentissage en famille, ainsi qu'au développement d'autres formes d'«éducation différente». En effet, ce processus de résolution de problème conjoint, pragmatique et contextualisé, offre une piste de déblocage des relations entre citoyens et institutions, quand la gouvernance démocratique et la création des politiques éducatives sont mises au défi par des mouvements émergents, comme l'apprentissage en famille ou des écoles différentes.

Bibliographie

Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de l'«apprentissage en famille»*. Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec. (Doctoral Thesis, Université de Sherbrooke).

Retrieved from https://docs.google.com/file/d/0B0mcj_60xzVJdm56VWE1UVV3WIU/edit

Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Brabant, C. (2015). *La gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec : une solution*. Repéré à https://drive.google.com/file/d/0B0mcj_60xzVJRXZfbHdTcE9ncnc/view?usp=sharing

Brabant, C. and Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, XL(1), 32-55. Retrieved from http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-032_BRABANT.pdf

Brabant, C., Bourdon, S. and Jutras, F. (2003). Home education in Quebec: Family first. *Evaluation and Research in Education*, 17(2-3), 112-131.

Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09500790308668296>

Brabant, C., Bourdon, S. and Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, Familles, Générations*, 1(1), 59-83.

Retrieved from <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008894ar.html>

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: H. Holt and Company.

Lenoble, J. and Maesschalck, M. (2010). *Democracy, Law and Governance.*, Aldershot (UK): Ashgate.

Protecteur du citoyen. (2015). *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants. Rapport* du Protecteur du citoyen. Québec, Canada: Assemblée nationale.

Schön, D. A. (1971). *Beyond the Stable State*. New York: Norton.

Communication 4 La transition éducative: construire une école différente en s'appuyant sur la recherche, le cas de Geelong Grammarschool

Pascale Haag

Maître de conférences (IRIS, EHESS)

ph@ehess.fr

Muriel Epstein

Enseignante-chercheuse (Sophiapol, Université Paris Ouest)

muriel.epstein@ensae.org

EHESS, 190 avenue de France, 75013 Paris

Mots clés : transition éducative, éducation positive, école différente, Australie, valeurs

L'expression « transition éducative » entre dans l'usage au début des années 2000, dans le contexte de changements politiques liés à l'avènement de la démocratie dans les anciennes républiques soviétiques (Satchkova, 2003) ou en Afrique (Elansari, 2001). Plus récemment, son usage s'est répandu dans les médias, avec un glissement sémantique : la transition éducative apparaît le plus souvent en parallèle d'autres transitions (vers le développement durable ou le numérique). De nombreuses écoles « différentes » majoritairement hors contrat¹, s'inscrivent dans le cadre d'un renouveau éducatif indissociable de ces transformations sociales, politiques et techniques (E. Davidenkoff 2014). Nous observons ainsi la création d'associations² pour transformer l'école, et la création d'un nombre croissant d'écoles différentes (67 lors de la rentrée 2015)³.

Ainsi que le souligne le sociologue Bernard Delvaux (2015), « L'École est de plus en plus en décalage avec les évolutions sociétales. Elle évolue peu et lentement alors qu'autour d'elle tout change de manière accélérée. » Afin d'éviter le risque d'une école à deux vitesses, qui contribuerait inévitablement à l'accroissement des inégalités, il est indispensable de réfléchir aux facteurs qui permettront à la transition éducative de se dérouler dans les meilleures conditions possibles. Ainsi, le LabSchool Network, un groupe de chercheurs, d'enseignants et de parents, dans lequel sont impliquées les auteures de la présente communication, travaille actuellement à un projet de création d'une LabSchool – une « école laboratoire » – inspirée des écoles pilotes qui existent en Amérique du nord depuis la fin du XIX^e siècle, où sont associées éducation et recherche afin de favoriser l'innovation pédagogique, la circulation des connaissances et l'échange de compétences.

Dans cette perspective, nous avons commencé un état de l'art sur les établissements susceptibles d'inspirer le travail des acteurs de la transition éducative en reliant la recherche et sa mise en pratique. L'école australienne [Geelong Grammar School](#) nous a semblé une porte d'entrée particulièrement intéressante à cet égard car c'est une école fondée des travaux de recherches en psychologie positive. Nous l'avons étudiée à travers la littérature existante : sa propre documentation (site internet, article de leur institut de recherche) et l'ouvrage de J. Norish (2015), une évaluation extérieure menée par une équipe internationale de

chercheurs. C'est, à notre sens, une des écoles-laboratoires les plus documentées.

Dans le cadre de cette communication, nous proposons de présenter ce qu'est la psychologie positive, les recherches en éducation positive associées, et comment ces recherches ont été déclinées en une école, Geelong, dont nous présenterons les principes. Nous expliquerons également comment nous adaptions les résultats de ces recherches pour la labschool en création et nous ouvrirons des perspectives de recherches encore nécessaires pour la construction d'écoles différentes qui intègrent la recherche en France.

Note

Par exemple, Montessori, Freinet, Dewey, Steiner, Sudbury, etc.

²Publiques comme la FESPI (2004) ou privées comme Le printemps de l'éducation (2012)

³D'après le site <http://creer-son-ecole.com>, qui recense 772 écoles différentes.

Bibliographie

Besançon, M., Fenouillet, F., & Shankland, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, 178-184

Davidenkoff E. (2004). *Le tsunami numérique*. Paris: Stock.

Delvaux, B. (2015). *Une tout autre école*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Pensées libres.

Elansari M (2001). *Afrique: Transition éducative entre le programme, l'enseignant et la classe* <http://fr.allafrica.com/stories/200107050250.html>

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <http://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>

Norrish J. (2015). *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*, Oxford: Oxford University Press.

Satchkova, E. (2003). L'éducation bulgare, du communisme à la démocratie : l'expérience d'une transition achevée. *Carrefours de l'éducation*, (15), 136–158.

Communication 5 “Zoom” sur une autre école: “Escola da Ponte” - une expérience “jeune” de 40 ans!

Brederode-Santos Maria-Emília

Membre du Conseil National de l'Éducation (a présidé à l'Institut d'Innovation Éducative en tant que cadre supérieur du Ministère de l'Éducation)

Ribeiro-Dos-Santos Milice

Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

emilia.brederode@sapo.pt

Milice Ribeiro-dos-Santos

milicers@gmail.com

Mots clés : innovation, organisation scolaire, apprentissage par projets, inclusion, familles et communautés, succès scolaire/éducatif

Cette communication se propose de présenter une école pionnière dans son organisation, une école où l'on met en place les apprentissages par projet, les pratiques inclusives et de démocratie interne, l'ouverture à la communauté extérieure et où l'on refuse l'échec scolaire. Cette école a réussi, malgré beaucoup de difficultés et d'obstacles, à se maintenir au cours de quarante années, à se développer à d'autres niveaux d'enseignement et à devenir un centre international de formation d'enseignants.

Notre question de recherche est la suivante : Comment a-t-il été possible de créer, soutenir et développer tout au long de ces dernières quarante années une innovation aussi profonde et moderne que celle qui a eu lieu à l'école publique de Ponte?

Cette communication prend appui sur des observations ethnographiques, des interviews, des entretiens informels et des narrations incluant études et évaluations (cf. bibliographie). En termes de résultats, elle permet d'identifier les principaux facteurs permettant le succès et la pérennisation de ce projet.

Le succès de l'Escola da Ponte n'est pas seulement le succès scolaire de ses élèves. Tout d'abord il faut souligner que cette école primaire située dans une petite ville du Nord du pays, depuis ses débuts, est une école inclusive qui accepte et éduque tous les enfants ; elle est même devenue un pôle d'attraction dans la région pour des enfants au syndrome de Down.

Pour tous les enfants, et s'inspirant du mouvement de l'école moderne (Freinet) et de la pédagogie de projet, l'Escola da Ponte a organisé un environnement soucieux du développement, où les enfants sont considérés comme des citoyens à part entière, participant aux Assemblées Générales d'école et prenant part à des décisions scolaires significatives.

L'Escola da Ponte s'organise non pas en années et en disciplines mais par projets que des enfants conduisent en petits groupes, en faisant appel aux enseignants mais aussi en allant dans la communauté extérieure à l'école.

C'est donc une école ouverte à la communauté qui travaille avec les familles aussi

bien pour le succès éducatif des enfants que pour le développement et le soutien des adultes.

Au moins sous cinq aspects (le refus de l'échec scolaire comme instrument d'apprentissage, l'apprentissage par projets, le rapport aux familles et à la communauté, l'inclusion d'enfants aux "besoins spéciaux", l'organisation de l'école par groupes flexibles pour apprendre et pour la vie scolaire en général), l'Escola da Ponte fait preuve d'une grande modernité.

Durant quarante années, avec des moments parfois très difficiles où sa survie a été menacée, l'Escola da Ponte s'est développée et elle est devenue exemplaire, même sur le plan international. Plusieurs enseignants du Portugal, du Brésil ou d'autres pays lusophones viennent y faire des stages de formation. Les menaces relatives à son existence ne semblent plus réelles mais elles ont permis l'élaboration d'évaluations et d'études qui montrent le succès non seulement scolaire mais éducatif des enfants et le succès de l'école en tant qu'innovation pérenne. Ce sont les facteurs qui ont permis sa création, son développement et son succès que nous voulons identifier.

Bibliographie

Alves, Ruben, *A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir*, S. Paulo, Ed. Papyrus, 2001.

Brederode-Santos, M:E. et Fonseca, Teresa, "Fazer a Ponte... para a mudança" ("Faire le Pont... pour le changement – entretien avec José Pacheco sur l'Escola da Ponte), in *Noesis*, 70, 2007.

Canário, Rui, *Escola da Ponte*, Porto, Profedições, 2004.

Comissão de Avaliação Externa do Projecto Fazer a Ponte, Relatório, (Rapport d'évaluation) 2003.

Dossier "O trabalho de projecto", in *Noesis*, nº 76. 2009.

Pacheco, José, *Escola da Ponte. Formação e Transformação em Educação*, Ed. Vozes, 2008

Pacheco, José, *et al, Caminhos para a Inclusão*, Porto Alegre, Brasil: ARTMED Editora, 2007.

Communication 6 Les écoles à la maison différentes aux États-Unis. Mode de regroupements de familles et pratiques pédagogiques des parents

Philippe Bongrand

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université de Cergy-Pontoise
Laboratoire ÉMA (EA 4507)
philippe.bongrand@u-cergy.fr

Mots clés : homeschooling, États-Unis, umbrella-schools, co-ops

Dans plusieurs pays occidentaux, les familles qui ne scolarisent pas leur(s) enfant(s) soumis à l'obligation d'instruction se montrent de plus en plus nombreuses. C'est en particulier le cas aux États-Unis, où le *homeschooling* connaît une croissance exponentielle : entre les années 1980 et aujourd'hui, le nombre d'enfants concernés est passé de l'ordre de 10 000 à deux millions, représentant désormais 3,4 % des élèves d'âge scolaire (NCES, 2014).

Contrairement à un stéréotype répandu, les familles concernées ne sont qu'exceptionnellement isolées. En pratique, les *homeschoolers* s'inscrivent dans des réseaux au sein desquels se construisent et circulent des savoirs et des pratiques (Kunzman & Gaither, 2013 : 15). Ces regroupements procèdent de logiques, mobiles et intérêts très divers. Si certains, parfois particulièrement visibles et durables, sont formalisés en associations de parents, d'autres rassemblent *de facto* les usagers d'un même prestataire commercial d'enseignement à distance.

Notre communication s'appuie sur une enquête exploratoire, principalement documentaire, sur certaines formes de regroupements de parents, de nature différente, saillantes dans le monde américain du homeschooling : les *conventions*, les *co-ops* et les *umbrella-schools*. Il s'agira de s'interroger sur les manières dont ces différentes formes de regroupement, envisagées isolément ou bien par le marché qu'elles organisent, peuvent peser sur les pratiques pédagogiques des parents.

D'un point de vue théorique, cette communication conduit sur le milieu non scolaire l'analogie d'une analyse qui, en milieu scolaire, porterait sur ce regroupement spécifique qu'est l'« établissement ».

Bibliographie

Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling : A Comprehensive Survey of the Research. *Other Education. The Journal Of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.

NCES (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics) (2014). Parent and Family Involvement in Education Survey of the National Household Education Surveys Program (PFI-NHES: 2003, 2007, and 2012), consulté sur le site web du NCES à l'adresse : https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_206.10.asp?current=yes

Communication 7 L'effet régulateur de l'appartenance à un groupe de soutien québécois d'école à la maison sur les pratiques éducatives des parents

Marine Dumond

Candidate à la maîtrise en administration de l'éducation
Université de Montréal, Québec
Département d'administration et fondements de l'éducation
marine.dumond@umontreal.ca

Christine Brabant

Professeur
Université de Montréal, Québec
christine.brabant@umontreal.ca

Mots clés : Ecole à la maison, instruction en famille, gouvernance réflexive, groupe de soutien, groupe de discussion

L'école à la maison ou IEF (Instruction En famille) est une option éducative aujourd'hui normalisée dans la majorité des pays du monde (Kunzman et Gaither, 2013) et dont la régulation varie d'un pays à l'autre (Blok et Karsten, 2011 ; Holley, 2012). Plusieurs pratiques des régulations laissent certains acteurs insatisfaits, tant du côté parental que scolaire (Brabant, 2013), au point qu'un bon nombre de parents évite toute interaction avec les instances scolaires (Protecteur du citoyen, 2015), ce qui faillit à s'assurer que le droit de l'enfant à l'éducation soit respecté. Notre analyse de diverses situations de régulation existantes révèle plusieurs possibilités de combinaisons entre les pouvoirs décisionnels des autorités scolaires et des parents : approche de contrôle, de supervision, de soutien ou délégation à d'autres acteurs. La moins exploitée semble être celle qui fait appel à un tiers, autre que les acteurs scolaires ou les parents, pour l'évaluation des enfants. Selon nous, par sa position intermédiaire et collective, le groupe de soutien pourrait jouer un rôle régulateur complémentaire et mieux accepté par les autorités scolaires et les parents. Ces groupes de soutien sont des regroupements locaux et auto-organisés de familles proposant des activités sociales et d'entraide. La participation à de tels groupes est très fréquente (Stevens, 2001). Selon la théorie de la gouvernance réflexive (Lenoble et Maesschalck, 2011), le groupe de soutien pourrait être vu comme un lieu d'apprentissage collectif permettant l'émergence de normes sociales régulant les pratiques éducatives des parents. Cette recherche exploratoire vise à décrire leur perception de cet éventuel rôle régulateur. Nous avons étudié deux cas de groupe de soutien québécois à l'aide d'entretiens de groupe (Fortin, 2010). La problématique, le cadre théorique, la méthodologie et les résultats préliminaires seront présentés lors de cette communication.

Bibliographie

Blok, H., & Karsten, S. (2011). Inspection of Home Education in European Countries, European

Journal of Education, 46(1 - part 2), 138-152.

Brabant, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation Les carnets du Centre de philosophie du droit, 140.

Brabant, C. (2013). L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Fortin, M.-F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche, 2e édition. Méthodes quantitatives et qualitatives. Montréal: Chenelière Education.

Holley, M. (2012). Homeschooling State and Parental Control over Childhood Education. Eugene, Oregon: Oregon Child Advocacy Project.

Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. The Journal of Educational Alternatives, 2(1), 4-59.

Lenoble, J. et Maesschalck, M. (2011). Démocratie, droit et gouvernance. Sherbrooke: Les Éditions Revue de droit de l'Université de Sherbrooke.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). La scolarisation à la maison - Orientations. Québec: Gouvernement du Québec.

Protecteur du citoyen. (2015). La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants.(Rapport d'enquête). Québec, Québec : Assemblée nationale.

Stevens, M. (2001). Kingdom of Children : Culture and Controversy in the Homeschooling Movement. Princeton: Princeton University Press.

Communication 8 Le processus d'ouverture d'une école publique alternative au Québec : perceptions de groupes de parents fondateurs

Sarah Arsenault

Étudiante de deuxième cycle universitaire
Université de Montréal
sarah.arsenault.2@umontreal.ca

Christine Brabant

Professeure adjointe
Université de Montréal
christine.brabant@umontreal.ca

Mots clés : écoles publiques alternatives, administration scolaire, gouvernance de l'éducation, gestion du changement, contexte éducatif, obstacles au changement

Cette contribution présente les résultats préliminaires d'une recherche de maîtrise qui s'intéresse au processus d'ouverture d'une école publique alternative (EPA) au Québec, du point de vue des groupes de parents fondateurs. En 2015, selon le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ), plus de 25 groupes de parents mènent des démarches pour l'ouverture d'une EPA (RÉPAQ, 2015). Il existe une grande disparité de pratiques dans la réception de ces demandes par les commissions scolaires (RÉPAQ, 2014). Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des représentants de dix groupes de parents ayant réussi ou non l'ouverture d'une EPA. Les causes de résistances institutionnelles au changement selon Bareil (2004) ainsi que les principes pouvant décrire les interactions entre un sujet et l'institution (Maesschalck, 2001; Brabant, 2009) constituent les bases théoriques choisies pour analyser les réponses à la question : « Quels sont les facteurs qui favorisent ou contraignent le processus d'ouverture d'une école publique alternative au Québec, selon les perceptions de groupes de parents fondateurs? ». L'analyse préliminaire des résultats permet d'apprécier les différents impacts du système organisationnel des commissions scolaires sur ce processus ainsi que les types d'apprentissages pragmatiques et génétiques favorisant la capacitation politique des groupes de parents.

Bibliographie

- Bareil, C. (2004). La résistance au changement : synthèse et critique des écrits. Cahier de recherche du Centre d'études en transformation des organisations, 4(10), 1-17.
- Brabant, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive : essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation. Les Carnets du Centre de philosophie du droit, 140, 1-30.
- Brabant, C., & Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-

éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(1), 32-55.

Lenoble, J., & Maesschalck, M. (2011). *Démocratie, droit et gouvernance*. Sherbrooke : Les éditions Revue de droit de l'Université de Sherbrooke.

Maesschalck, M. (2001). *Normes et contextes*. Hildesheim/Zurich/New York : Europaea Memoria.

Pallascio, R., & Beaudry, N. (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Réseau des écoles alternatives du Québec. (2014). *L'école publique alternative québécoise : ses conditions pour naître et se développer*.

En ligne : <http://repaq.org/bibliotheque/documents-de-reflexion/>

Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. (2015a). *Créer une école alternative*.

En ligne : <http://repaq.org/la-difference-alternative/creer-une-ecole-alternative/>

Rocher, G. (2005, septembre). *La gouvernance des différents types de réformes*. Conférence donnée dans le cadre du 14ème Colloque Jean-Yves Rivard, Montréal, Québec.

Communication 9 Appropriation de contenus de formation à la pédagogie active par des enseignants au Togo

Dominique Lahanier-Reuter

Maître de conférences honoraire
Université Lille 3
Équipe Théodile-CIREL
dominique.reuter@numericable.fr

Mots clés : formation des enseignants, Afrique, pédagogie alternative, contenus de formation

C'est une recherche en cours qui soutient ma proposition. Je suis en effet chargée d'évaluer les effets d'une formation à la pédagogie active qu'ont suivie des enseignants du primaire public de la circonscription de Haho (Togo) en août 2014. Ces effets sont interprétés par comparaison entre des classes dont le maître a suivi la formation et d'autres de la même circonscription, au travers de productions sollicitées en mathématiques et en français auprès des élèves et d'entretiens semi-directifs auprès des élèves et de leurs maîtres (54 entretiens d'enseignants et 216 entretiens d'élèves).

La question sur laquelle je propose d'intervenir est celle de la diversité des appropriations des contenus de formation : comment la décrire et comment la comprendre.

Cette diversité est attestée ici par les différences entre les réponses des enseignants ayant assisté à la formation, aux questions que nous leur avons posées sur les éventuels changements dans leurs classes survenus depuis la rentrée des classes – en septembre 2014. Nous avançons que la différence essentielle tient à ce que certains décrivent l'insertion de nouveaux rituels objectivables qu'ils identifient comme les contenus de la formation, tandis que d'autres racontent des changements profonds de leurs rapports aux élèves et à la pédagogie, qu'ils n'expliquent d'ailleurs pas toujours par cette formation.

La diversité des appropriations par les maîtres de la formation à la pédagogie active, se décrit, selon nous, au travers de cette différence. Elle se comprend notamment par des résistances conscientes et d'autres qui le sont moins, aux formations de manière générale et à des principes de cette formation particulière. La résistance principale tient aux conditions matérielles éprouvantes. Mais des résistances importantes tiennent aussi au fait que le système primaire togolais est piloté par un examen, le CEPD, extrêmement formel qui contraint les maîtres du primaire à enseigner par répétition des contenus fragmentés. Cette contrainte est renforcée par l'absence totale de documentation pédagogique, si ce n'est justement des « bréviaires » préparant aux examens et compositions. Or, la pédagogie active supposerait de donner du sens à des contenus disciplinaires, d'assouplir la programmation, etc. De plus il est souvent impossible aux maîtres de supposer des compétences avant enseignement (relatives à des disciplines scolaires) à leurs élèves.

En conséquence, la plupart des enseignants formés se revendiquent comme des exécutants dociles. Ils évitent ainsi des risques qu'ils considèrent comme inutiles, voire dangereux.

Cependant, et ce n'est que tardivement que cela nous est apparu, certains des enseignants formés et *eux seuls*, nous ont décrit dans les entretiens des changements soudains, décisifs individuels : par exemple, au cours d'une leçon d'histoire stéréotypée, de s'arrêter et décider de « raconter l'histoire de l'Afrique ». Nous avons interprété ces événements comme des possibles ouverts par cette formation, bien que ces enseignants n'attribuent pas directement ces décisions à la formation reçue.

Bibliographie

Lahanier-Reuter Dominique (2016). *Effets d'une formation à la pédagogie active au Togo*, Rapport intermédiaire de recherche remis au Ministère de l'éducation togolais, à l'Unicef et à l'AFD, consultable en ligne sur

<https://www.dropbox.com/s/o8iaa5bm04npp50/Rapport%20interm%C3%A9diaire%20janvier%202016.pdf?dl=0>.

Lange Marie-France (1998). *L'école au Togo, Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Karthala Éditions, Paris.

Atelier 3 B

Les écoles différentes

Modératrice : Marie-Laure Viaud

Communication 1 Les écoles différentes dans le monde : état des lieux et perspectives

Marie-Laure Viaud

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université d'Artois
Laboratoire RECIFES (EA 4520)
mlaure.viaud@espe-Inf.fr

Mots clés : écoles différentes, éducation nouvelle, réseaux d'écoles, international

Le mouvement de l'éducation nouvelle était, à ses débuts, international. Les pionniers de l'éducation nouvelle voyagent, se visitent mutuellement, échangent : ainsi, Freinet se rend en 1922 dans les écoles primaires libertaires de Hambourg, ou en 1925 en URSS où il rencontre Makarenko (Pain, 2007). A partir de 1921, et jusqu'en 1936, La Ligue Internationale de l'Education Nouvelle tient tous les deux ans un congrès rassemblant la plupart des grands noms de l'éducation nouvelle : Ferrière, Montessori, Freinet, Neill, Piaget, Clarapède, Cousinet... et bien d'autres : il y a jusqu'à 2500 participants au congrès de 1929.

Un siècle plus tard, force est de constater que les praticiens et militants français des « écoles différentes » sont largement ignorants des pratiques de leurs homologues étrangers. Pourtant, dans un monde de plus en plus globalisé, les « réseaux » d'écoles alternatives se développent aussi bien au niveau national (Arsenault, 2015) qu'international (Bohm, Borkenhagen et Schneider, 2004). Peut-on repérer des tendances, des évolutions, des similitudes dans le développement international de ces écoles ?

Ce travail se fonde sur une recherche documentaire. Le corpus est constitué de trois ensembles de sources :

1/ Un recensement systématique des articles portant sur les « écoles différentes dans le monde » publiés depuis quinze ans dans les dix principales revues de sciences de l'éducation.

2/ La comparaison entre le fonctionnement de trois réseaux nationaux fédérant les écoles publiques en France (Fédération des établissements scolaires publics innovants : <http://www.fespi.fr>), en Allemagne (Fédération des écoles gratuites alternatives: <http://www.freie-alternativschulen.de>) et au Québec (Réseau des écoles publiques alternatives du Québec : <http://repaq.org>).

3/ Une analyse de la documentation produite par six réseaux internationaux d'écoles alternatives : la Fédération internationale des mouvements de l'éducation moderne (<http://www.fimem-freinet.org>), l'Association Montessori internationale (<http://ami-global.org>), le Forum européen pour la liberté en éducation (Européan Forum for Freedom in Education : <http://www.effe-eu.org>), la communauté européenne pour l'éducation démocratique (<http://www.eudec.fr>), l'« Alternative Education Resource Organization » (<http://www.educationrevolution.org/store/>) et la « Fondation

EscuelaNueva » (<http://escuelanueva.org/portal1/es/>).

A partir de ces documents, nous proposerons plusieurs analyses du développement des écoles « différentes » dans le monde :

1/ Une analyse géographique : comment les écoles alternatives se répartissent-elles dans le monde ? Comment expliquer que certaines pédagogies se soient davantage développées dans certaines régions (Beattie, 1997) que dans d'autres ?

2/ Une analyse des évolutions récentes : au niveau mondial, les écoles « différentes » connaissent-elles un développement, comme plusieurs indices (Nevejans, 2014 ; John, 2015 ; Francomme, 2015) semblent l'indiquer ? Quelles sont les pédagogies qui se développent, et comment l'expliquer ?

3/ Une analyse « politique » : comment l'évolution des modalités de gouvernance au niveau mondial (développement du néo-libéralisme en éducation, transfert de responsabilités au niveau local...) (Dupriez, 2015) impacte-t-il le développement des écoles différentes ?

4/ Une analyse « sociale » : alors qu'une partie des pionniers de l'éducation nouvelle avaient lié leurs théories à une volonté de transformation sociale, les écoles différentes sont-elles encore porteuses de cet idéal ?

Bibliographie

Arsenault Sarah (2015). La place des écoles alternatives dans les commissions scolaires québécoises : perceptions des groupes fondateurs quant aux facteurs de résistances et facteurs favorisant rencontrés. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, August/Août 2015.

Beattie Nicholas (1997). Freinet and the anglo-saxons. *Actes du colloque « Les méthodes éducatives et la philosophie pratique de Célestin Freinet »*, Londres, Alliance française, 6-7 juin 1997.

Bohm Ingrid, Borkenhagen Heike et Schneider Jens (2004). L'« apprentissage productif », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 35, pp 99-114.

Dupriez Vincent (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Francomme Olivier (2015). La création d'écoles alternatives en Chine. Communication lors du séminaire « Le paysage institutionnel des écoles différentes », Université d'Artois, Arras, 19 mai 2015.

John Eva (2015). La Corée du sud fait classes à part. *Libération*, 24 avril 2015

Nevejans Rozemarijn et Vermassen Marleen (2014). Formation « pédagogie Freinet » en Flandre. *Le Nouvel Educateur* n° 219.

Pain Jacques (2007). Célestin Freinet, article, *Encyclopédie Universalis*.

Communication 2 Une « autre » école au primaire au Togo

Dominique Lahanier-Reuter

Maître de conférences honoraire
Université Lille 3
Équipe Théodile-CIREL
dominique.reuter@numericable.fr

Marcel Thorel

Président du CIPAC
marcel.thorel@orange.fr

Mots clés : école primaire, Afrique, pédagogie alternative

Cette proposition tisse deux points de vue : le premier est celui du formateur/agitateur, président d'une association qui organise des formations de maîtres du primaire (en Guinée et maintenant au Togo) en s'inspirant des principes de la pédagogie active - le CIPAC (Centre international de pédagogie active) - , le second est celui de l'observatrice, chargée d'évaluer les effets de cette formation.

Le titre de notre présentation reprend le thème de l'atelier, et indique notre question : Que veut dire le terme « autre » dans ce cas précis ? Quels sens peut-il prendre pour les acteurs engagés dans cette formation ?

« Une autre école au Togo » peut être entendu comme un slogan, celui des responsables politiques et des bailleurs de fonds internationaux. Il s'agit dans ce cas de réformer le système scolaire public, qui est, de l'avis de tous, inefficace et figé. Et seule une transformation radicale permettrait de mettre fin à cette situation qui entrave tout progrès socio-économique.

À ces volontés de réforme globale répondent des actions locales. Elles ont, elles aussi, pour objectif de construire *une autre école*. Les sens qu'elles donnent à cet adjectif dépendent de leurs priorités, qui sont soit les transformations des conditions matérielles d'enseignement, soit celles des conditions des apprentissages disciplinaires.

Ainsi des ONG pensent *l'école* au Togo avant tout en tant qu'ensemble de bâtiments, dédié à l'enseignement. Une « autre » école prend ici le sens d'école réhabilitée, sécurisée, disposant de points d'eau etc., c'est-à-dire une école satisfaisant aux conditions et normes minimales de l'architecture scolaire.

Mais l'altérité peut être envisagée du point de vue des enseignements et apprentissages disciplinaires. C'est cette dimension qui est privilégiée par les formateurs du CIPAC. Dans ce cas, cette « autre » école est définie par des positions différentes des élèves par rapport aux contenus, par d'autres organisations de la classe et d'autres expériences disciplinaires. *Une autre école* prend le sens d'un autre espace disciplinaire.

La pluralité des sens accordés à cette expression – *une autre école* - a pour conséquence la question des références et des significations que les sujets engagés

dans des actions locales lui confèrent. Il est donc difficile d'éviter que les maîtres du primaire qui bénéficient de la formation CIPAC ne lisent dans les changements proposés une manifestation de la volonté du pouvoir en place ou de celle des organisations « occidentales » dont le Togo dépend. Il est tout aussi difficile d'ignorer que les maîtres formés ne réclament comme préalable indispensable au changement celui de leurs conditions matérielles.

Néanmoins, les expériences disciplinaires que les *élèves* ont pu vivre manifestent que des changements radicaux sont possibles et qu'ils sont bénéfiques. Ainsi nous nous trouvons face à une situation complexe, où maîtres et élèves ont à construire de nouvelles relations, disons d'autres relations.

Bibliographie

Altet M., Desjardins J., Étienne R., Paquay L., Perrenoud P. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter Yves (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

Communication 3 Dans le pays de la liberté d'enseignement, quelle place pour les écoles différentes ? le cas des écoles différentes au Chili

Pamela Orellana Fernandez

Universidad Autónoma de Chile www.uautonoma.cl
pameof@gmail.com; pamela.orellana@aide-et-action.org

Mots clés : liberté de l'enseignement, écoles différentes, curriculum, éducation non-formelle

Au Chili, la liberté d'enseignement est un droit. L'Etat est le garant de la liberté de l'offre éducative et de la liberté des parents de choisir une école pour leur enfant.

Pourtant, paradoxalement, les projets pédagogiques différents, inspirés essentiellement par les pédagogies Montessori, Waldorf et Freinet ont peu de visibilité dans l'espace éducatif et semblent être réduits à des pratiques exotiques développées dans le secteur privé. Certains de ces projets sont contraints de fonctionner comme des organisations d'éducation non-formelle, faute d'être reconnus par l'Etat. Leur marginalisation s'explique essentiellement par des choix en matière de curriculum en porte-à-faux avec le système d'état de régulation des performances scolaires. Les familles qui ont opté pour cette forme d'éducation, doivent faire accréditer le niveau d'apprentissage de leurs enfants par des examens libres ; mais ces démarches et le cadre dans lequel elles sont opérées, sont peu claires, les familles n'étant soumises à aucune obligation. L'organisation du contrôle des apprentissages par ce moyen, la sélection des contenus, l'élaboration, la passation des examens et l'évaluation ressortent de la responsabilité exclusive d'une école désignée par les services éducatifs locaux. Peu d'établissements s'intéressent à cette tâche car elle est peu rémunérée et implique du travail supplémentaire. Ce ne sont pas les établissements le mieux classés qui s'en occupent.

La marginalisation d'une partie des communautés éducatives du fait de leurs choix, et le désintérêt pour celle qui ajustent, même au prix de concessions, leur projet pédagogique aux contraintes d'organisation et d'évaluation du ministère d'Education, donnent à penser que la liberté d'enseignement se limiterait à une liberté de gestion administrative et financière. La liberté pédagogique qui implique de repenser les espaces scolaires et les parcours d'apprentissages, se retrouverait exclue du cadre régulateur du droit à l'éducation. On s'interroge également sur les raisons pour lesquelles ces démarches sont ignorées. Cette situation s'expliquerait-elle par l'ignorance de l'Etat quant à l'existence d'une pluralité de trajectoires pédagogiques et d'apprentissage et aux possibilités de les accompagner, voire de les soutenir. Dans ce contexte, quels sont les caractéristiques et les contours des innovations pédagogiques autorisées?

Autant de questions que l'on tente d'explorer dans une recherche en cours dont on présentera ici la phase exploratoire. Cette étude exploratoire a pour objectif d'identifier et de décrire ces établissements, avec une attention spécifique pour ceux qui s'inscrivent dans l'éducation non-formelle, leurs choix pédagogiques, leur mode d'organisation et la relation qu'ils entretiennent avec le système éducatif formel.

Il n'existe pas, à notre connaissance, de recherches scientifiques au Chili portant sur ces enjeux, d'où l'intérêt de poser un premier cadre d'étude. La recherche exploratoire dont nous présenterons les premiers résultats, comporte trois volets : une revue de la littérature, une analyse documentaire des textes officiels et de documents de supports variés (projets d'établissements, sites Internet des établissements) et des entretiens en nombre limité (15) avec des responsables de ces projets éducatifs.

Bibliographie

Carbonell Sebarroja, Jaume (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. España: Octaedro.

Cox, Cristian (2005). *Las políticas educacionales en el cambio de siglo*. Chile: Editorial universitaria.

Hugon, M. et Viaud, M. (2015). *Les établissements scolaires "différents" et la recherche en éducation*. Arras: Artois Presse Université.

Sacristan, J. Gimeno (2015). *Ensayos sobre el curriculum: teoría y práctica*. España: Morata.

Communication 4 Les nouvelles pédagogies des écoles bilingues interculturelles gouvernementales ou autonomes au Chiapas (Mexique)

Olivier Meunier

Professeur des universités en sociologie (université d'Artois)

ESPE - Lille Nord de France

Laboratoire RECIFES (EA 4520) Maison de la recherche - Université d'Artois

Chercheur associé au centre EREA du LESC (UMR 7186) Maison Archéologie & Ethnologie

olivier.meunier@univ-artois.fr

Mots clés : pédagogies nouvelles, éducation bilingue interculturelles, pratiques pédagogiques, éducation indigène, autonomie, Chiapas

Dans certains contextes où les associations et plus largement la société civile sont en mesure de promouvoir une école qui corresponde à un lieu d'épanouissement pour les enfants tout en prenant en considération leurs arrières plans socioculturels, nous assistons à l'invention de nouvelles formes d'organisation scolaire, de pédagogies, d'approches didactiques, de pensées éducatives libérées de l'élitisme et de l'individualisme que l'on retrouve le plus souvent dans les sociétés capitalistes.

Cette reprise d'initiative de populations généralement exclues ou ségréguées socialement, culturellement et économiquement s'inspire, entre autres, de la théorie de la libération de Paulo Freire et de celle de l'éducation interculturelle indigène de Jorge Gasché. La scolarisation n'est plus fondée sur l'angoisse de l'échec, mais sur l'enthousiasme d'apprendre afin de se libérer. Le « chacun pour soi » est rejeté pour favoriser la solidarité et la complémentarité, les talents de chacun étant mis au service de tous. L'éducation ne se limite pas à la scolarité, mais concerne toute la vie d'un individu et plus largement celle du groupe ou de la communauté auquel il appartient, ce qui implique également des formes de transmission de savoirs intergénérationnelles scolaires ou extrascolaires. Les connaissances abstraites sont travaillées dans la pratique et dans la créativité concrète avec des finalités au bénéfice de tous. La nature n'est pas considérée comme un objet à dominer mais comme une mère qui nous a donné la vie et qu'il convient de respecter tout en l'utilisant pour survivre ; l'élévation de la conscience de l'élève commence par un éveil à la beauté de la nature et à sa responsabilité à l'égard de la vie.

Au Mexique, dans le Chiapas, suite au soulèvement zapatiste de 1994 et les accords de San Andrés qui ont suivi en 1996 – même si l'Etat mexicain a refusé de les appliquer – la société civile, principalement indigène (maya) a considéré qu'elle disposait d'un cadre légal pour la construction de l'autonomie et de l'autogestion dans les communautés indigènes. Ces accords se fondent notamment sur le respect de la convention 169 de l'OIT, considérant que les peuples indigènes doivent disposer de territoires qui leur soient propres et de droits spécifiques afin de mettre en œuvre une éducation scolaire prenant en considération leur langue et leur culture.

Dans cette perspective, plusieurs projets d'écoles ont vu le jour dans différentes régions du Chiapas, qu'elles soient devenues pleinement autonomes ou

partiellement (ce qui permet à ces écoles afin d'être reconnues par l'Etat tout en ayant une orientation propre).

A partir de données de terrain (observations dans les communautés indigènes, dans les familles, dans les écoles, ...); entretiens avec les enfants, les parents, les anciens et autres porteurs du savoir « traditionnel ») que nous avons récoltées entre août 2015 et février 2016, nous allons présenter les quatre modèles d'école qui ont pu se développer durant cette dernière décennie auprès d'une même population maya (Tseltal) : celui du Collectif des éducateurs indigènes, celui de l'ARIC, celui des zapatistes, celui du *Patronato*.

Après avoir rapidement présenté le contexte historique de l'éducation au Chiapas, nous allons analyser ces modèles tout en montrant leurs similitudes et leurs différences, mais aussi en les comparant avec le modèle officiel d'éducation bilingue interculturel. Ensuite, nous analyserons les différentes pratiques pédagogiques mises en place et les résultats qui en résultent en termes d'apprentissage et de socialisation.

Bibliographie

Freire P. 1974. *Pédagogie des opprimés*. Paris, Editions Maspéro.

Freire P. 2013. *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse, Éd. Érès.

Gasché J. 2009. De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla. *Mundo Amazónico*. Leticia, Universidad Nacional de Colombia. 1 : 111-134.

Meunier O. 2011. Reprise d'initiative et éducation interculturelle chez les Amérindiens de l'Amazonie brésilienne (Etat d'Amazonas), *Recherches en éducation*, n°9 : 67-83.

Meunier O. 2009. Approche méthodologique de l'interculturel en éducation, *Penser l'éducation*, n°26 : 61-91.

Communication 5 Alternatives dans les processus d'éducation en République tchèque - histoire et situation actuelle.

Karel Rýdl

Professeur, PhDr.

Faculté des Lettres de l'Université de Pardubice, République Tchèque

Doyen

karel.rydl@upce.cz

Anna Tomková

PhDR, ph.D.

Faculté de l'Éducation de l'Université Charles, République tchèque

anna.tomkova@pedf.cuni.cz

Key Words : Pedocentrisme, éducation nouvelle, écoles alternatives, programmes innovants, réforme de l'éducation, Tchécoslovaquie, République tchèque

La communication présente dans sa première partie, le développement de l'éducation nouvelle (première moitié du XX^{ème} siècle), en exposant la base de l'existence et des fondements théoriques des écoles alternatives y compris dans un aspect pratique.

L'objectif de la seconde partie de la communication est de présenter le développement du mouvement des écoles alternatives (écoles Waldorf, Montessori, Freinet, plan Dalton, plan Jena) et des programmes innovants (programme « Step by Step », programme « La lecture et l'écriture pour la pensée critique ») après 1989 en République tchèque, et de mener une réflexion sur les perspectives possibles de leur développement dans plusieurs contextes, surtout dans le contexte de la réforme de l'éducation et du système scolaire en République tchèque et dans le contexte du développement des théories psychopédagogiques.

Certains principes des écoles alternatives et des programmes innovants élargis en République tchèque sont présentés dans l'article du point de vue de leur influence potentielle pour l'amélioration de l'enseignement majoritaire des enfants.

References

Helus Z. (2009). Dítě v osobnostním pojetí [Enfant dans une conception personnalisée]. Praha: Portál.

Krejčová V. & Kargerová J. (2003). Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy [Programme de formation Commencer ensemble: guide méthodologique pour le premier degré de l'école primaire]. Praha: Portál.

Rýdl, K. (1999). Eduard Štorch. Ein tschechischer Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg, edition erlebnispädagogik Heft 55.

Rýdl, K. (1999). Maria Montessori und ihre Pädagogik in der tschechischen pädagogischen

Theorie und Praxis. In: Harald Ludwig (Hrsg.): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg-Wien-Basel, Herder Verlag, pp. 271-305.

Rýdl, K.(1996). Pädagogische Reformideale und die Realität der Bildungsreform in der Tschechischen Republik. In: A. Pehnke (vyd.): Einblicke in reformorientierte Schulpraxis der neuen Bundesländer. Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, No. 4, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, pp. 77-82.

Rýdl, K. (1993). Reformpädagogik in der Tschechoslowakei. In: W. Böhm, W. Harth - Peter, K. Rydl, G. Weigand, M. Winkler: Schnee der vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. Würzburg, Ergon Verlag, pp. 83-128.

Rýdl, K. (1994). Zur reformpädagogischen Bewegung in der Tschechoslowakei zwischen den beiden Weltkriegen. In: Paedagica Historica. International Journal of the History of Education (Gent), XXX, č. 2, pp. 505- 528.

Tomková, A. (2009). Stratégies et méthodes d'enseignement en République tchèque, au service de la continuité des apprentissages...comment y former les enseignants? In Coupremanne, M. (Dir.) Les dynamiques des apprentissages. Bruxelles: Groupe De Boeck s.a.

Tomková, A., Kašová, J. & Dvořáková, M. (2009). Učíme v projektech [Enseignement dans les projets]. Praha: Portál.

Spilková,V. (2005). Les tentatives de mise en place des „Pédagogies nouvelles“ dans les écoles fondamentales tchèque après 1989. Revue française de pédagogie. 153, pp. 25 – 38.

Štech, S.: (1992). Škola stále nová. [Ecole toujours vivante] Praha: Univerzita Karlova.

Communication 6 Freinet dans le paysage scolaire suisse romand

Nadine Giauque

UER-PS, UER-PS, HEP Vaud, CH- Lausanne
Nadine.giauque@hepl.ch

Dr. Chantal Tièche Christinat

UER-PS, HEP Vaud, CH- Lausanne
Chantal.tieche@hepl.ch

Mots clés : Pédagogie Freinet, enseignement en Suisse romande, conseil de classe, plan de travail, violence scolaire

Dans l'école publique, la pédagogie Freinet en Suisse romande n'a d'existence qu'à travers les options pédagogiques prises par les enseignants dans leur classe. Après une brève explication de ce paradigme institutionnel (Giauque &Tièche Christinat, 2015), nous nous intéresserons à quelques techniques Freinet qui sont intégrées dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé afin de documenter ces techniques dans leurs applications actuelles, dans leurs dérives conceptuelles, mais aussi dans les bonnes pratiques émergentes (Connac, 2012; Reuter, 2007). A partir de pratiques déclarées par des enseignants en formation continue, nous dresserons plus particulièrement le tableau des pratiques liées au conseil de classe, au plan de travail, à la correspondance entre classes et le travail par projet (Connac, 2009 ; Laplace, 2008). Les exemples issus d'environnements scolaires relevant de l'enseignement public ordinaire ou spécialisé semblent souligner l'intérêt de ces pratiques par les enseignants afin d'endiguer les phénomènes de violence dans la classe (Pain, 2007).

Bibliographie

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris : ESF.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF.

Giauque, N. & Tièche Christinat, C. (2015). *La pédagogie Freinet Concepts, valeurs, pratiques de classe*. Lyon : Chronique Sociale.

Communication 7 Créativité pédagogique et libertés: l'exemple anglais des *Free Schools*

Marie-Anne Hugon

Centre de recherche en éducation et en formation, équipe « Crise, école, terrains sensibles, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Shirley Lawes

University College London
Institute of Education, Londres (U.K)

Mots clés : *Free Schools*, écoles et pédagogies différentes, autonomie, créativité

Une idée largement répandue chez les acteurs de l'éducation est que les écoles et pédagogies différentes dans l'enseignement public seraient entravées par divers carcans administratifs qui brideraient liberté d'initiative et créativité pédagogique. Pour que se développent ces écoles, il faudrait désincarcérer les acteurs locaux (équipes pédagogiques, familles etc...) des contraintes administratives.

Les évolutions récentes du système public d'enseignement anglais sont à cet égard intéressantes. Depuis 2010, dans un système d'Etat déjà relativement fragmenté, sous l'impulsion de la coalition libérale conservatrice, fonctionnent des *Free schools*, écoles d'Etat, à but non-lucratif, gratuites, financées directement par le ministère de l'éducation, et ouvertes à l'initiative d'un groupe de parents, d'un groupe d'enseignants, d'une association, d'une fondation.

Pour les partisans des *Free Schools*, ces créations institutionnelles sont une occasion formidable pour introduire plus d'autonomie et de créativité dans l'éducation scolaire d'Etat. Pour leurs adversaires, les *Free Schools* symbolisent l'abandon d'une éducation de service public.

Dans cette communication, on rendra compte de ces débats à travers une revue documentaire et à travers l'analyse des points de vue de différents acteurs publiquement engagés pour ou contre les *Free Schools*, recueillis au moyen d'entretiens semi-directifs dans le cadre d'une enquête exploratoire à Londres en 2012.

Ces premiers résultats apportent des éléments pour une réflexion sur l'articulation entre contextes institutionnels et créativité des acteurs de l'éducation.

Bibliographie

Benn M., 2011, *Schoolwars, The Battle for British Education*, Londres : Verso.

Lawes S., 2010, *The parochialism of localism*, Institute of Ideas, www.battleofideas.org.uk/2010/battles/5421. Miller P., 2011, Free choice, Free schools and the Academisation of Education in England, in *Research in Comparative and International Education*, volume 6, Number 2.

Young T., 2011, *How to set up a Free School*, Londres : Penguins Special

Communication 8 Alternative schools in Italy : evolution of school innovation in Italy

Andrea Sola

Docteur en pédagogie

Directeur du site www.educareallaliberta.org

info@educareallaliberta.org

Keywords : heritage of Catholic church and communist ideology on education, lack of autonomy in the State school system, lost of historical memory of the masters of the past, failure of the teachers' training, new self-managing schools

Attempts to develop innovative teaching and experimental trials in Italy have been traditionally focused in the area of state schools. This for socio-political reasons as the private sector was dominated in an absolutely predominant way by the presence of Catholic schools and the left culture was dominated by the Italian Communist state tradition, so this has meant that operate in non-institutional contexts was considered as an implicit attack on public and secular education.

The Montessori and Steiner schools have traditionally been frequented by the wealthy classes and never had a numerically relevant presence in the country.

Another anomaly of the Italian situation is the case of the experience of preschools of Reggio Emilia which, despite having hired a great international reputation, have never spread out of the city of Reggio.

The “Movimento di Cooperazione Educativa” that in Italy took over and developed the Freinet principles had a fairly widespread and exercised an influence in State schools especially in the years ' 70. Subsequently its innovative power was almost completely lost: today its presence can still be found only in some schools where groups of teachers who had started the experiments in the past remained active.

The activities of experimentation and innovation within the state school system today are always related to individual aspects of school life while they just never seem to question the educational and organizational practices as a whole, because there is absolutely no autonomy of single schools or groups to change the fundamental practices and rules.

As the only example of an attempt to collectively change school functions can be mentioned the movement of the “ Scuole senza zaino” currently involving about 180 schools in different parts of the country.

Primary cause of leakage of the wealth of experience and theoretical elaboration of that period was the total indifference to the new educational issues that involved also the left movements and parties and the absence in Universities of truly innovative and open minded programs able to feel the real situation of daily life in the schools and look at new experimentations in a global perspective. This has meant that the teachers did not have any chance to get prepared and motivated to a creative approach to the profession, producing a totally passive attitude, nowadays strongly increased by the hyper-bureaucratic and dehumanizing drifts of the educational relationship.

Today, in the face of such increasing closure of spaces for free initiative within the institution and the growing disease of children in the schooling process, families are moving to look for external solutions in an increasingly widespread (exponentially in recent 3/4 years), taking advantage of the opportunity that the Italian legislation gives parents the possibility to keep children out of the state school (nevertheless without any economical facility): these initiatives of homeschooling and especially the little schools founded by groups of parents and self managed (the so-called “scuole parentali”), are most of the times eclectically inspired by the different currents of thought of the tradition of alternative education; they have in common the need to create a more comfortable environment for children where implement educational practices more respectful of the sensitivities and needs of young people. Many meetings are rising every year as moments for spreading these ideas and proposals.

Nevertheless there is still a quite complete separation between this new stream of needs and efforts and the official policy of the government and of the teachers' unions.

Bibliography

Cooperazione Educativa, rivista del MCE.

Gli Asini, rivista.

Verso una nuova pedagogia: la voce dei protagonisti, a cura di Adele Caprio.

Websites: www.educareallaliberta.org; www.tuttaunaltrascuola.it

Communication 9 France - Grèce - Chine : création d'écoles, de mouvement, ou de filières « Freinet ». Différences et similitudes !¹

Olivier Francomme

Dr HDR Enseignant en Sciences de l'éducation

UPJV-ESPE

olivier.francomme@u-picardie.fr

Mots clés : filière innovante, pédagogie Freinet, éthique pédagogique, refondation

À partir de trois réalisations concrètes et actuelles de création, d'une filière Freinet dans un lycée français, d'un mouvement Freinet en Grèce, et d'écoles maternelles Freinet en Chine, il est possible de montrer les différences, mais il est sans doute encore plus intéressant d'en regarder les similitudes. Ces trois réalisations ont été le fait des membres des secteurs « international » et « formation » de l'ICEM, au travers de leurs activités ordinaires, et en relation avec la FIMEM.

Certes, l'ampleur n'est pas comparable entre une petite équipe d'un lycée au nord de Paris, quelques écoles maternelles dispersées sur le territoire immense de la Chine, ou les 1000 personnes décidant de s'investir dans les travaux du tout nouveau mouvement Freinet grec « l'école buissonnière ». Les situations politiques et économiques ne sont pas comparables non plus, mais tout de même, nous sommes en présence de trois civilisations et cultures anciennes et fortes.

Pourtant, des lignes appuyées dessinent les contours de ces projets, et des personnalités fortes s'imposent à des moments clés, et une matrice éthique sert de terreau paradigmatique au contexte environnemental des multiples intervenants de ces réalisations.

Le constat unanime, exprimé dans des termes différents selon les lieux, fait état d'une dégradation lente mais inéluctable du système éducatif, d'une rupture chaque jour plus avérée entre les jeunes et le système éducatif qui les accueille (perte de sens, décrochage, ennui...) et d'une insatisfaction partagée de tous les acteurs (jeunes, parents, enseignants, politiques)...

Alors surviennent une rencontre et une demande légitime, un projet commun qui engage, des politiques et des professionnels courageux, un cadre défensif et offensif soutenu par tous, et une mise en œuvre décidée et enthousiaste.

Parmi les différences, il y a les espoirs portés par ces projets : certains en ont fait « un acte de survie personnel », d'autres souhaitent qu'émerge enfin la reconnaissance « de ce qui marche » depuis longtemps, et pour d'autres encore, il s'agit de « refonder le projet de l'école », et qui plus est, de la société !

Note

¹.De nombreux articles ont été publiés sur ces créations, dans la presse nationale, dans la presse spécialisée et

professionnelle, et dans des revues scientifiques. Quelques communications scientifiques ont aussi eu pour origine chacun de ces projets.

Bibliographie

Francomme Olivier (2015), *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Edition des Presses universitaires d'Artois. Chapitre Les Chercheurs Collectifs Coopératifs, pp 79-83.

Francomme Olivier (2015), Pédagogie Freinet en Chine, *Le Nouvel Educateur* n°223, pp 54-57.

Atelier 4

La place des langues dans les réformes

Modérateur : Alain Brouté

Communication 1 La perspective actionnelle a-t-elle réformé l'enseignement des langues en primaire : quelle place en classe pour l'interculturel et l'autonomie ?

Véronique Lemoine

Maître de Conférences

Université/Espe de Lorraine

Laboratoire ATILF UMR 7118, équipe Didactique des langues et sociolinguistique

lemoineve@gmail.com

Mots clés : actionnel, autonomie, interculturel, primaire

En 2005, date de mise en place du Plan de Rénovation des Langues en France, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) sert de base pour l'élaboration des programmes scolaires en langues vivantes. La perspective actionnelle, approche méthodologique retenue par le CECRL (2005 : 15), devient le fer de lance des renouvellements didactiques en langues vivantes, par sa forte promotion institutionnelle et le développement de travaux de scientifiques qui convoquent la notion (Médioni, 2009 ; Puren, 2009). Une caractéristique majeure de la perspective actionnelle est l'apprentissage de l'agir avec l'autre, parfois désigné sous les termes du co-agir dans l'accomplissement de tâches par les élèves. Cette conception d'un enseignement actionnel répond à un enjeu sociétal fort de l'enseignement des langues avancé dans le CECRL (2005 : 4) : une meilleure adaptation de mobilité et d'échanges dans un contexte européen et mondial.

La réflexion dans la communication s'organise dans un premier temps autour d'un cadre pour interroger la perspective actionnelle, à partir des notions de relation à autrui et d'adaptabilité du sujet, c'est-à-dire ses compétences interculturelles et ses aptitudes à être autonome (Barbot et Dervin, 2011). J'entends par *interculturel* une approche qui prend en compte l'influence de l'altérité et qui examine les rapports à soi et à l'autre dans des espaces hétérogènes et changeants, et notamment dans la relation de soi à l'autre en classe.

Dans un second temps, le contexte d'enseignement, du fait de l'émergence de la perspective actionnelle, puis de son installation institutionnelle, m'amène à interroger la manière dont les enseignants du primaire reconstruisent la perspective actionnelle en classe, à travers l'enseignement de contenus interculturels et autonomisants. La communication s'appuie sur l'étude comparative de discours en situations observées dans un CM1 d'une école de Lille et dans un CM1-CM2 d'une école à Armentières, en enseignement de l'anglais. Les séances sont menées par deux professeures des écoles habilitées à enseigner l'anglais. Les discours transcrits permettent de sélectionner des extraits d'échanges dans lesquels apparaît un contenu (inter)culturel et autonomisant (imposé, émergent, co-construit). Les exemples donnés dans la communication sont analysés dans une approche dialogique (Markova, 2007) et à partir d'éléments issus des théories de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1999).

Enfin, la communication apporte des résultats de recherche non exclusifs. Ils montrent d'une part une résistance à un enseignement interculturel altéritaire. Les

contenus prennent forme dans un recyclage d'activités émanant d'approches civilisationnistes proches du *Landeskunde* défini par Buttjes (1981) et/ou culturalistes, tels des « morceaux de savoir, des bribes, des connaissances disséminées et circonscrites » (Abdallah Pretceille & Porcher, 1996 : 21). D'autre part, les résultats montrent comment les enseignantes autorisent la co-construction des contenus par et avec les élèves.

Bibliographie

Abdallah Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Barbot, M. J. & Dervin F. (2011). Rencontres interculturelles et formation. *Éducation permanente* 186, 5-16.

Buttjes, D. (1981). *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.

Cadre Européen de Référence pour les Langues (2005). Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.

Markova, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : PUF.

Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le français dans le monde* 45, 154-167.

Communication 2 La place des langues étrangères dans la formation des enseignants en Russie et l'intérêt de la méthode intensive pour l'enseignement du français

Alla Stépanyan

Université d'état Lomonossov de Moscou
Maître de conférences
allastep41@mail.ru

Mots clés : méthode intensive, formation des enseignants, innovation, compétence, efficacité, rythme

Avec la mise en application du standard professionnel sous le nom "Enseignant", ce ne sont que les personnes dotées d'un diplôme de formation professionnelle qui ont le droit de travailler dans les établissements d'enseignement de Russie.

L'université Lomonossov de Moscou est devenue un des lieux de formation professionnelle délivrant à la fois l'enseignement d'une discipline et l'enseignement professionnel. L'apprentissage du métier d'enseignant se fait au sein de la faculté de formation pédagogique créée en 1995 pour les étudiants qui souhaitent mettre en oeuvre la pédagogie en tant que profession.

Une fois acceptés à la faculté, ils auront droit à une formation qui dure 1,5 ou 2 ans et qui s'achèvera par l'obtention du diplôme "Enseignant" (pour les étudiants) et "Enseignant à l'école supérieure" (pour ceux qui envisagent la préparation en Master ou Doctorat).

L'enseignement et la recherche qui constituent les volets principaux des activités à la faculté sont assurés par les Professeurs titulaires, Maîtres de conférences et Maîtres assistants. La faculté est libre de développer ses programmes qui sont multiples. Le recyclage des professeurs de l'université qui a lieu une fois tous les trois ans est obligatoire pour tous. Il est organisé également à la faculté.

Notons que le professeur d'université est un enseignant-chercheur. A part sa mission d'enseigner et de guider ses étudiants, il dirige en parallèle l'équipe de recherche dans un domaine précis. Il est entièrement responsable de son enseignement et fixe lui-même son contenu disciplinaire. Toutefois, pour "rafraîchir" son expérience, il est utile qu'il découvre d'autres méthodes d'enseignement qui lui permettront de repenser ses démarches pédagogiques.

L'étude d'une langue étrangère avec la méthode intensive (dans notre cas du français) est une bonne occasion qui permet de viser un double objectif. D'une part, les étudiants apprennent à communiquer en français pendant trois mois. D'autre part, ils élargissent leur compréhension de l'apprentissage grâce à la possibilité d'observer une certaine diversité non seulement dans les pratiques, mais aussi dans la manière d'enseigner.

L'attention est portée plus particulièrement sur deux facteurs – le temps et le rythme - qui sont les préoccupations grandissantes des professeurs. La méthode intensive a remis en cause notre représentation de ces deux aspects d'enseignement et nous

amène à nous poser les questions suivantes : Comment maîtriser le temps et rendre chaque minute apprenante à la leçon? Comment évacuer les tensions? De quelle façon peut-on alterner les modalités de travail? Toutes ces questions sont discutées au cours du recyclage.

A notre avis, la capacité à gérer de façon adéquate le temps et le rythme déterminera entre autres les compétences du pédagogue et l'efficacité de son enseignement.

Bibliographie

Bagrova N.D., Factor vremeni v vospriiatii tchelovekom (Le facteur du temps dans la perception humaine), Leningrad, Naouka, 1980.

Jaques-Dalkroze E., Ritm (Le rythme), Moskva, Klassika XXI, 2006 (1ère édition Le rythme, la musique et l'éducation. Fischbacher, Paris 1920).

Stepanyan A., Ritm kak obiekt pedagoguitheskogo analiza (Le rythme comme objet de l'analyse pédagogique), dans la revue Inostrannie iaziki v shkole (Les langues étrangères à l'école), 2016, n°4.

Communication 3 Politiques éducatives comparées autour de la pluralité linguistique et culturelle et implications pour la formation des enseignants. Exemples autour de l'indigénisation des curriculums en Amérique du Nord (Canada) et en Océanie (Nouvelle-Calédonie)

Danièle Moore, Cécile Sabatier et Sabine Ehrhart*

Simon Fraser University, Canada et *Université du Luxembourg

dmoore@sfu.ca

sabatier@sfu.ca

sabine.ehrhart@uni.lu

Mots clés : indigénisation des études, réforme éducative, plurilinguisme et pluriculturalisme, formation des enseignants

Notre contribution présente une étude comparée de réformes éducatives autour de l'inclusion des langues et cultures autochtones dans deux contextes hautement plurilingues et multiculturels, où le français est à la fois une langue de communication et une langue de scolarisation. À l'ère de la globalisation et de la mondialisation, les systèmes éducatifs sont engagés dans des réflexions qui les conduisent à envisager autrement les ressources langagières et culturelles des publics scolaires qui sont les leurs. La revalorisation des capitaux langagiers et culturels, en particulier des peuples autochtones jusque-là largement ignorés dans les systèmes scolaires, constitue une clé de voûte de la réflexion didactique et en matière politique éducative dans différents contextes mondiaux.

Ainsi, dans la province anglophone de Colombie Britannique au Canada, où au regard des derniers chiffres du recensement (Statistique Canada, 2012), 4 habitants sur 10 dans la région du Grand Vancouver sont allophones, la question de l'éducation plurilingue et interculturelle constitue désormais un enjeu majeur pour une société qui revendique le soutien au multiculturalisme, aux droits de la personne, à l'équité et à la justice sociale, par une série de lois provinciales et fédérales (le Canada étant un pays officiellement bilingue et multiculturel). Depuis 2011, le Ministère de l'Éducation provincial a par ailleurs engagé une profonde refonte de ses curricula d'apprentissage afin de répondre aux bouleversements engendrés par la globalisation dans le domaine de l'éducation. À cet effet, il est déclaré que: « *It is recognized that British Columbia schools serve students from diverse cultures and backgrounds. The multicultural nature of the BC school system is highly valued, and all students' heritages and cultures are valued. The inclusion of Aboriginal perspectives and knowledge specifically in the Guiding Principles for New Curriculum is based on the understanding that Aboriginal perspectives and knowledge are a part of the historical and contemporary foundation of BC and Canada* » (BC Ministry of Education, 2013, p. 4). Par comparaison, jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle, l'utilisation en Nouvelle-Calédonie des langues Kanak a été sujette à des restrictions très fortes aussi bien de la part de l'administration (avec la formulation d'interdits d'usage) que de la part des utilisateurs eux-mêmes (phénomènes de minorisation). Pendant les années 1980 un premier élan a valorisé un petit nombre des 28 langues Kanak, notamment 4 qui ont trouvé leur entrée dans le système scolaire sans y tenir une

place prépondérante. Un deuxième mouvement a eu lieu depuis le début du 21^e siècle, sous le nom de destin commun qui inclut également les locuteurs des environ 50 autres langues du pays.

À partir d'études de cas menées dans les deux contextes (Ehrhart, 2012; Ehrhart, & Tarraiz, 2013; Litalien, Moore & Sabatier, 2012), et de l'analyse croisée des politiques éducatives, la réflexion conduira à discuter la place des langues autochtones dans les réformes et les implications de ces transformations pour repenser les modalités et finalités de la formation professionnelle, dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle contextualisée.

Bibliographie

BC Ministry of Education (2008). *Diversity in BC schools*, 2008. Accessible en ligne à : http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/diversity_framework.pdf

BC Ministry of Education (2015). BC's Education Plan focus on LEARNING January 2015 update. Accessible en ligne à : http://www.bcedplan.ca/assets/pdf/bcs_education_plan_2015.pdf

BC Ministry of Education (2015). Exploring Curriculum Design. Transforming Curriculum and Assessment. January 2013. Accessible en ligne à : http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/exp_curr_design.pdf

Ehrhart, S. (2012). L'écologie des langues de contact - Le tayo, créole de Nouvelle-Calédonie, Paris, L'Harmattan.

Ehrhart, S. & Tarraiz, C. (2013). Les langues de Nouvelle-Calédonie : l'Union fait la force, in : Alen Garabato & Maria Carmen (eds), Gestion des minorités linguistiques dans l'Europe du XXI^e siècle, Limoges : Lambert-Lucas, 101-112.

Litalien, R.-J., Moore, D. & Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité: Pour une écologie de la diversité. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation* 35(2), 192-211. Accessible en ligne à : <http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cje-rce/article/view/1287>

Communication 4 La problématique des langues, révélateur des difficultés de réformer l'école marocaine

Rachida Elqobai PhD

Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) de Marrakech, Maroc

Mots clés : langues, école, réforme, réconciliation, arabisation, formation enseignants

A l'ère du numérique et du développement technologique, la question de l'école du 21^{ème} siècle et son rôle ne cessent de préoccuper aussi bien les chercheurs et spécialistes du champ de l'éducation que les décideurs dans le domaine de l'enseignement. Le métier même d'enseignant ne cesse d'évoluer avec des pratiques qui sont dépassées et d'autres qui sont à acquérir (Perrenoud, 2006). Les réformes se multiplient et se succèdent pour que l'école puisse former le citoyen acteur dans la société d'aujourd'hui. Mais au moment où les systèmes éducatifs les plus développés, à travers le monde, clament la révolution numérique dans l'enseignement et l'innovation pédagogique qu'elle incarne, bien d'autres gagneraient à se poser les bonnes questions qui déclencheraient la vraie révolution. Pour certains systèmes éducatifs comme le système marocain, plongé dans une crise et une léthargie sans précédent depuis des années, la question essentielle réside dans la recherche et la reconnaissance des raisons de l'échec des différentes réformes. La vraie révolution consiste en une réconciliation (Elqobai 2015a). Une réconciliation du système avec lui-même et avec tous ses acteurs : enseignant/métier, apprenant/école, famille/institution... pour une meilleure définition /redéfinition du rôle de l'école dans le développement du savoir être, qui n'est pas suffisamment valorisé/travaillé, ni chez le futur enseignant ni chez l'élève (Runtz-Christan, 2000). Un savoir être qui favoriserait un savoir vivre, pour couper court à l'incompréhension et qui préparerait le terrain fertile pour cultiver l'humain dont Edgar Morin trace le chemin dans son ouvrage «enseigner à vivre» (Morin, 2005).

Deux facteurs méritent à notre sens d'être soulignés dans ce contexte socioculturel marocain au paysage linguistique riche et complexe : la problématique des langues « l'éléphant » qu'on refuse de voir, que Laroui évoque dans son ouvrage sur le drame linguistique marocain (Laroui, 2011) et la formation des enseignants. Soulever la problématique des langues au Maroc ramène à la surface plusieurs problèmes entremêlés et aussi brûlants les uns que les autres: des problèmes sociaux, régionaux, économiques, identitaires voire religieux avec différents enjeux (Boukkous, 1995). Des problèmes qui ne sont pas spécifiques au Maroc mais que partagent les pays du Maghreb (Grandguillaume, 2004). Mais force est de constater que, pendant que la scène linguistique/politique marocaine continue à « bouillonner » par une « bataille idéologique » entre arabophonie, berbéro/amazighophonie et francophonie, l'école marocaine quant à elle continue à sombrer dans une léthargie « croissante » au fil des années et des réformes (Elqobai, 2015b).

Dans cette contribution, nous allons d'abord présenter une lecture du paysage linguistique marocain et montrer comment la mondialisation a perturbé l'ordre

existant (Elqobai, 2016a). Puis nous axerons notre réflexion sur la question suivante : Pourquoi les différentes réformes (de la charte nationale en 1999 au plan d'urgence 2009-2012), par leur caractère « imposé » et surtout leur manque de « transparence » et « d'audace » à trancher le problème des langues notamment celui de la langue d'enseignement « arabisation », « francisation », « anglicisation » ou « darijation ») n'ont-elles pas pu atteindre les objectifs définis ? Enfin, nous rappellerons que l'on ne peut prétendre repenser l'école marocaine sans repenser la formation des enseignants, notamment de langues. Nous proposerons quelques pistes pour une réforme de cette formation. En effet, sans une formation des enseignants digne de ce nom, peut-on aspirer à un développement personnel et collectif des élèves, mais aussi à un épanouissement personnel (Coste, 2014) et un « professionnalisme collectif » (Karsenti, 2005) des enseignants ?

Bibliographie

Boukkous, A (1995). *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques*. Publications de la faculté des lettres et des sciences humaines à Rabat. Rabat

Coste, S. (2014). S'épanouir dans le travail enseignant : Réalité, normes, stratégies

http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/chaire_unesco-epanouissement_dans_le_travail_enseignant-15-03-2014.pdf

Elqobai, R.(2015a). Révolution numérique en éducation: Et si la solution était dans les CRMEF? Communication présentée au colloque international du CRMEF du grand casablanca. Maroc

Elqobai, R. (2015b). Formation des enseignants de langue française au Maroc : Quelle qualification? Pour quel enseignant ? Communication présentée au 6^{ème} colloque international du RIFEFF. Patras. Grèce

Elqobai, R.(2016a). Le pluralisme marocain face à la mondialisation : Cas du français. Communication présentée au colloque international FRANCONTRASTE. Zagreb. Croatie
Grandguillaume, G. (2004). L'arabisation au Maghreb. *Revue d'Aménagement linguistique*, 107, p.15-40. Aménagement linguistique au Maghreb, Office Québécoise de la langue française, Hiver 2004.

Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC ,*Recherche et Formation*, 49, p.73-90

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR049.pdf>

Laroui, F. (2011). *Le drame linguistique marocain*. Casablanca : Le Fennec

Morin, E.(2005): *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil

Perrenoud, P. (2006, 1^{ère} ed.1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF

Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier?* Paris : ESF

Communication 5 Apprendre la/les langue(s) de scolarisation dans des contextes multilingues : défis et apports

Carolina Gonçalves

Professeure Adjointe

Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal

CICS.Nova, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

carolinag@eselx.ipl.pt

Ágata Pereira

Enseignante

EB1 JI da Venteira, Agrupamento de Escolas Amadora Oeste

Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal

agatish_mu@sapo.pt

Mots clés : langue de scolarisation; contextes multilingues; écriture; didactique de la langue

A l'entrée à l'école, les enfants ont vécu des expériences très différentes au niveau familial, social, culturel et linguistique. Seulement une partie des enfants est scolarisée dans sa langue maternelle (L1) - la première langue dans laquelle l'enfant communique (Tavares, 2007). D'autres enfants issus de l'immigration ou avec des ascendants étrangers ont la langue de l'école comme langue seconde et peuvent « obtenir de faibles résultats scolaires à cause de leurs difficultés linguistiques et non pas par manque de capacités » (Beacco *et. al.*, 2015; 8).

La maîtrise de la / des langue(s) de scolarisation a un rapport direct avec le succès scolaire et personnel des élèves et elle est aussi un besoin pour le développement des interactions en contexte scolaire. En 2014, « la Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a attiré l'attention sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire' » (2015 ; p.7). L'équité et la qualité de l'éducation passent nécessairement par la langue de scolarisation parce qu'elle joue un rôle central dans le processus d'intégration et de progression scolaire des élèves de différents contextes socioculturels qui ont d'autres langues maternelles.

Plusieurs études menées dans le cadre de l'intégration de l'éducation artistique dans des écoles défavorisées ont montré une amélioration de l'attitude des étudiants par rapport à leur apprentissage et dans leur relation aux autres. De plus, les élèves intégrés dans ces programmes ont aussi progressé en termes de motivation et au niveau de l'absentéisme scolaire (Iwai, 2003). Selon le *Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies*, les situations pratiques de la création artistique ont le potentiel de promouvoir le développement cognitif des élèves, d'augmenter les niveaux de littéracie et de développer la langue (2010). L'enseignement des arts dans une perspective intégrée motive les élèves et soutient l'acquisition du langage, puisqu'il intègre la lecture, l'écriture et les activités orales, permettant ainsi aux élèves de bénéficier d'expériences interdisciplinaires entre la langue et les arts, en particulier pour les élèves issus de contextes défavorisés (Haust, 2008).

Au Portugal, l'école portugaise est actuellement linguistiquement et socialement diversifiée, résultat de l'intégration d'élèves d'environ 120 nationalités. Pour ces élèves, développer des compétences de langue en portugais est une tâche complexe, parce que la langue de scolarisation n'est pas, dans la plupart des cas, leur langue maternelle (Wang et Wen, 2002). Ils ont déjà vécu des expériences linguistiques très variées en dehors de l'école, qui influent sur leur apprentissage de la langue de scolarisation et cela exige de (re)penser les pratiques d'intégration de tous les élèves dans l'école.

Dans le cadre de cette réflexion, cette communication a comme objectifs: 1) caractériser globalement le(s) élève(s) et les langues de scolarisation et 2) présenter un projet d'intervention dans une classe multilingue en 3^{ème} année du primaire. Ce projet a eu comme objectifs : (i) développer l'acquisition des compétences en langue, en particulier en écriture à travers les arts dans un groupe d'élèves immigrants et (ii) améliorer la compétence en écriture à travers les arts dans un groupe d'élèves issus de contextes socio-économiques défavorisés.

Les élèves participant au projet ont été évalués par un pré-test et un post-test dans lesquels ils ont été invités à écrire un texte descriptif sur une œuvre d'art. Tous les élèves ont participé au programme d'intervention qui consistait à écrire des textes appartenant à différents genres textuels en utilisant les arts de façon transversale, et ce pendant neuf mois.

Les résultats obtenus dans le post-test ont montré des améliorations dans la *performance* globale des élèves, surtout en ce qui concerne les compétences en langue. À la fin du programme, ils écrivaient des textes plus longs avec les marqueurs de macro et microstructure des textes descriptifs. Les élèves de portugais langue non maternelle ont amélioré leurs productions de texte et ils ont enrichi leur vocabulaire.

Bibliographie

Beacco *et al.* (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires – Un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Haust, B. (1998). *Writing Experiences Across the Art Department Curriculum. Writing Across the Curriculum*, pp. 29-35, available in: <http://wac.colostate.edu/journal/vol9/haust.pdf>.

Iwai, K. (2003). *The contribution of Arts Education to Children's Lives*. Unesco Regional Meeting on Arts Education (pp. 1-15). Finlandia: Unesco.

Tavares, C. (2007). *Didática do Português - Língua Materna e Não Materna - No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

The New York State Education Department - Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies. (2010). *Art as a Tool for Teachers of English Language Learners*. New York: The University of New York.

Wang, W., & Q. Wen (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225–246.

Communication 6 Comment remédier aux problèmes des apprenants face au bilinguisme canadien

Nabila Tadros

Professeur de français langue seconde (à la retraite)
Ministère des Transports, Ottawa (Canada)
noun.tadros@gmail.com

Mots clés : réussite, motivation, confiance en soi, estime de soi, démystifier peur, interventions positives

Ma communication n'est pas le fruit d'une recherche; elle a pour but de présenter une expérience professionnelle dans le domaine des langues qui a simplement valeur de témoignage pour montrer que l'apprentissage des langues est efficace lorsque l'enseignant a su donner confiance à l'apprenant, et a su susciter chez lui motivation, et estime de soi.

En 1969, une loi proclame le français et l'anglais, langues officielles du Canada. Certains postes sont désignés bilingues, et les fonctionnaires sont invités à passer un test de bilinguisme, et suivent une formation pour atteindre le niveau exigé. La formation se fait à plein temps, ou à temps partiel, en milieu du travail ou à l'École de la Fonction publique.

Ce test de bilinguisme mène à une certification de niveau B ou C (à comparer avec le Cadre Européen).

Quelles sont les attentes par rapport à cette loi ? Du côté du gouvernement, on souhaite un pays bilingue et des fonctionnaires bilingues. Du côté de l'apprenant, on souhaite garder son poste ou avoir une promotion.

Quel est le défi à relever ? Ce public est particulier car ces fonctionnaires professionnels arrivent sans volonté particulière, voire contre leur volonté. Il en résulte plusieurs problèmes : manque de confiance, de motivation, des commentaires plutôt négatifs et une certaine rivalité linguistique. Ceci crée un blocage pour l'apprentissage, et un grand nombre de barrières psychologiques, et cognitives.

Quel est le rôle du professeur / formateur / facilitateur ?

A. Chercher, trouver, créer des facteurs de réussite.

- Considérer que chaque apprenant est unique, et différent des autres.
- Commencer par une analyse des besoins de l'apprenant.
- Il n'y a pas de méthodes orthodoxes..."il y a un étudiant, et une méthode qui lui est propre".

B. S'inspirer de l'andragogie de Knowles qui consiste à : comprendre cet adulte qui vient avec un certain vécu / le laisser manifester ses besoins, et ses intérêts / savoir créer en lui un sentiment d'utilité, et non pas apprendre pour apprendre.

- Point important pour la performance : démystifier sa peur, acquérir motivation et estime.

Comment vaincre ces difficultés ?

Mon enseignement aux étudiants a pour objectifs :

- Commencer par leur faire aimer langue et culture (musique, film, livres);
- Les aider à vaincre leur timidité pour mieux communiquer (outils, jeux);
- Améliorer l'apprentissage en proposant des activités qu'ils aiment;
- Créer des rencontres avec des fonctionnaires qui sont déjà passés par cette expérience.

Je m'efforce de ne pas interrompre l'apprenant pour le corriger. Les interventions doivent être plutôt positives que négatives.

Au cours de mes nombreuses années d'exercice, j'ai pu relever des réactions de professionnels qui corroborent ma conception du rôle du formateur. L'analyse de ces notes prises sur le terrain montre que les apprenants apprécient l'attitude positive de l'enseignant, le fait qu'il ait une bonne maîtrise de la langue et une formation pédagogique solide. Cette attitude et ces compétences de l'enseignant sont à l'origine de la confiance que les apprenants lui témoignent.

Bibliographie

Arnold Jane, Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?, *ELA*, n° 144, 2006/4

Galand Benoît, « Réussite scolaire et estime de soi », Dossier L'école en question, in *Sciences humaines* n°5, mai-juin 2005

Knowles Malcolm, *L'apprenant adulte*, Ed. d'organisation, 1973

Lenoir Hugues, *De la pédagogie à l'andragogie*, 2014

<http://www.hugueslenoir.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie/>

Communication 7 Analyse sous un angle métacognitif du dispositif mis en place dans l'enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne.

Chabbia Zoubir

Doctorant en didactique du FLE (D4)
Laboratoire SLADD, Université Les frères Mentouri Constantine 1
Enseignant de Français
zoubir.chabbia@yahoo.fr

Mots clés : métacognition, socioconstructivisme, compétence, compréhension de l'écrit, interventions enseignantes

Le nouveau programme de français est développé selon une logique des compétences s'inscrivant dans un paradigme socioconstructiviste à perspective métacognitive. Notre étude consiste à analyser les pratiques pédagogiques afin de comprendre si les interventions enseignantes stimulent la métacognition des apprenants. Notre problématique est la suivante : Dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit, les enseignants de français mettent-ils en pratique des interventions enseignantes susceptibles de stimuler la métacognition des apprenants de quatrième année moyenne?

Pour ce faire, nous optons pour l'observation comme méthodologie d'investigation. Nous avons effectué 25 enregistrements de séances effectives avec la collaboration de cinq enseignants. L'analyse consiste à confronter le corpus transcrit aux théories associées à la métacognition afin de repérer les interventions enseignantes susceptibles de solliciter la métacognition des apprenants

Les résultats montrent que les interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition.

Pour mettre en œuvre des interventions enseignantes susceptibles de stimuler la métacognition des apprenants, il est nécessaire de réformer la formation des enseignants pour leur permettre de s'approprier en profondeur des savoirs théoriques relatifs à la métacognition et de posséder des démarches d'enseignement portant sur le plan cognitif.

Bibliographie

- Doudin, P.-A, Martin, D et Albanese, O. (2001), *Métacognition et éducation : Aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.
- Gaonac'h, D et Fayol, M. (2008), *Aider les élèves à comprendre*. Du texte au multimédia, Hachette.
- Giasson, J. (2012), *La lecture apprentissage et difficultés*, De Boeck.
- Martin, D. et Doudin, P.-A. (1998). « Métacognition et formation des enseignants », dans Lafortune L ; Mongeau, P ; et Pallascio, R. (dir), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions logiques.
- Pallascio, R ; Daniel, M et Lafortune, L. (2004), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques*.

Presse de l'université du Québec.

Sagnier, C. (2013), *Métacognition et interactions en didactique des langues : Perspective sociocognitives*, Peter Lang, Berlin.

Tardir, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Logiques.

Atelier 5

**Quelle culture numérique pour les
jeunes ?**

Modérateur : Georges-Louis Baron

Communication 1 Le numérique dans la formation des religieux-religieuses catholiques

Annick Ghislaine Ouattara

Doctorante
Université Paris Descartes
Laboratoire EDA
o.annick.ghislaine@gmail.com

Mots clés : TICE, numérique, religieux-religieuse, catholique

Penser la Réforme de l'École s'avère légitime dans un contexte socioculturel fortement influencé par les TIC. Notre hommage à Louis Porcher se veut une contribution qui s'ouvre à des structures qui n'auraient pu se passer de l'école primaire, du collège et du lycée : les séminaires, scolasticats et noviciats catholiques. Ce travail, fruit d'une recherche menée en France et en Côte d'Ivoire, rend compte des influences du numérique dans le système éducationnel des religieux-religieuses catholiques.

Dans l'Église catholique, la formation des religieux-religieuses revêt un caractère universel, régi par des constitutions ecclésiales qui sont adaptables selon les instituts et leurs implantations. La France et la Côte d'Ivoire, notre terrain, sont liées par leur histoire. De nombreuses congrégations françaises sont présentes en Côte d'Ivoire. Ces religieux évoluent dans le contexte actuel où l'adoption des TICE dans l'éducation en France est un fait. Même si la Côte d'Ivoire a connu des tentatives infructueuses, de nouvelles perspectives pointent à «l'horizon 2020». Notre questionnement s'articule donc autour des éventuelles réformes du numérique dans la formation des agents catholiques, tant en termes de politique institutionnelle que de dispositifs et d'usages. Comment la culture religieuse et la culture numérique cohabitent-elles ?

Notre méthodologie d'enquête s'appuie premièrement sur l'analyse des discours ecclésiaux en lien avec les technologies et l'éducation. Deuxièmement, elle consiste en des entretiens avec des responsables de formation, des novices, scholastiques et séminaristes. Troisièmement, elle met en lien deux sites de formation en ligne dont l'un est catholique et l'autre évangélique. Dans le cadre de ce colloque, nous nous concentrerons uniquement sur les entretiens.

De la soixantaine d'entretiens dans environ vingt-cinq instituts, il ressort des résultats autour des thématiques suivantes : l'informatique comme pré-requis, la formation des formateurs, le discours institutionnel, la politique institutionnelle et les usages, le rapport au genre.

Bibliographie

Baron Georges-Louis (2014). Elèves, apprentissages et « numérique » : regard rétrospectif et perspectives, *Recherches en Éducation*, n°18, pp. 91-103 <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>, consulté le 27 mai 2016.

Baron Georges-Louis (2013), La recherche francophone sur les « technologies » en éducation: Réflexions rétrospectives et prospectives, Revue *STICEF*, Volume 20, mis en ligne le 16/04/2014, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/16-baron-reiah/sticef_2013_NS_baron_16.htm, consulté le 27 mai 2016.

Bogui Jean-Jacques Maomra (2008), « L'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire à l'ère de la société de la connaissance: la difficile intégration des Technologies de l'information et de la communication », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00315179/document>, consulté le 27 mai 2016.

Bogui Jean-Jacques Maomra (2007), Intégration et usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans *L'Éducation en Afrique : Situation de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire (2003-2005)*, Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00265498/document>, consulté le 16 mai 2016.

Congrégation pour les Instituts de vie consacrée et les sociétés de vie apostolique (1990), *Directives sur la formation dans les instituts religieux*, consulté le 16 mai 2016, de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccsclife/documents/rc_con_ccsclife_doc_02021990_directives-on-formation_fr.html.

Cottin Jérôme et Bazin Jean-Nicolas (2003), Vers un christianisme virtuel: enjeux et défis d'Internet, Labor et Fides, 145 pages.

Jonveaux Isabelle (2010), « L'Internet au monastère : de nouvelles sociabilités pour les ascètes extramondains ? », *Transversalité*, n°116, pp. 63-77.

Mayer Jean-François (2010), « Croire en ligne : usages religieux d'Internet et catholicisme contemporain », *Transversalités*, 116-4, pp. 45-62.

Mayer Jean François (2010), *Internet et Religion*, Infolio éditions, Dijon-Quetigny, 187 pages.

† Pape Jean-Paul II (1992), Pastores Dabo Vobis, *Exhortation apostolique post-synodale à l'épiscopat, au clergé et aux fidèles sur la formation des prêtres dans les circonstances actuelles*, http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031992_pastores-dabo-vobis_fr.html, consulté le 16 mai 2016.

† Pape Paul VI, (1965), *Optatam Totius Ecclesiae Renovationem, Décret sur la formation des prêtres*, http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651028_optatam-totius_fr.html, consulté le 16 mai 2016.

Communication 2 Modalités d'une réforme éducative : Comment le numérique peut-il (ou non) participer à des changements de pratiques pédagogiques?

Muriel Epstein

Enseignante-chercheuse
Sophiapol, université Paris Ouest
muriel.epstein@ensae.org

Pascale Haag

Maître de conférences
IRIS, EHES
ph@ehess.fr

Mots clés: numérique, TICE, enseignants, leviers et freins aux changements

Nos sociétés sont en pleine mutation, entre transition écologique et transition numérique. Certains sociologues ou philosophes, tels Hartmut Rosa, Michel Serres et Dirk Baecker, vont jusqu'à émettre l'hypothèse que cette évolution constitue une véritable rupture, un « basculement d'une société à une autre qui ne fait encore qu'émerger » (Delvaux, 2015)¹. Indéniablement, les nouvelles technologies transforment notre rapport au monde. Le numérique change simultanément le cadre de travail des enseignants, la manière dont ils travaillent entre eux et les attentes institutionnelles sur le plan des compétences techniques ou pédagogiques (Baron Bruillard 2000, Maroy 2006). En effet, le numérique réactive les pédagogies dites « Freinet » (Tremblay, Torris 2005) favorisant une pédagogie de projet (collective), l'introduction d'outils nouveaux et une individualisation des parcours des élèves.

Pour comprendre les modalités possibles de l'usage du numérique pour réformer l'éducation, nous avons mené, entre le 6 octobre et le 7 novembre 2014 une enquête auto-administrée³ en ligne à laquelle 257 enseignants français du secondaire ont répondu. Nous avons orienté nos 150 questions (dont 4 ouvertes) sur l'impact des TICEs sur le métier d'enseignant, considérant que la pédagogie et donc le métier de l'enseignant est profondément transformé par ce changement de contexte (Feyfant 2009). La représentativité sur des critères de sexe, âge, lieu d'habitation de l'échantillon, est assurée par sa comparaison à l'enquête ministérielle Profetice 2014. Les biais liés à la discipline enseignée sont analysés. Les questions posées portent sur la sociodémographie des enseignants, l'équipement des établissements, les usages du numérique chez les enseignants et leurs élèves, et les conséquences et changements liés au numérique sur le métier, les conditions d'enseignements et le positionnement des enseignants.

D'après notre enquête, 76% des enseignants considèrent que les outils numériques amènent à utiliser autrement le temps de classe et le temps à la maison. C'est la modification induite la plus significative. En revanche, le rapport au temps dépend de la discipline enseignée. Outre un développement de la problématique et de la présentation de l'enquête quantitative, nous proposons de décrire, au cours de notre communication, les aspects qualitatifs de ces changements d'organisation lorsqu'ils ont lieu, les leviers et les freins de ces changements, et leurs conséquences sur le

métier d'enseignant du secondaire et donc les réformes possibles. Nous proposerons également une typologie des enseignants les classant de ceux, « enthousiastes », dont le métier a été profondément modifié (14%), à ceux « forcés » qui ont réalisé quelques menus changements à contrecœur (11%). Nous concluons par des pistes sur les modalités d'usage du numérique dans les réformes à venir et l'accompagnement nécessaire.

Bibliographie

Baron G.-L., Bruillard E. (2000) Technologies de l'information et de la communication dans l'éducation: quelles compétences pour les enseignants ? *Education et Formations*, 56. pp. 153-160.

Delvaux B. (2015). *Une tout autre école*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Pensées libres

Dioni C (2007). *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère du numérique*. Lyon : INRP.

Epstein M., Bouccara S. (2015) Evolution des pratiques enseignantes et des positionnements des professeurs à l'heure du numérique – *Colloque Condition(s) enseignante(s)* – Lyon 2015

Feyfant A. (2009). *Usages des TIC et pédagogie* <http://eduveille.hypotheses.org/1561>

Kim M., Kim S., Khera O., & Getman J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.

Machin S., McNally S., Silva O., (2006). "[New Technology in Schools: Is There a payoff?](#)," [IZA Discussion Papers](#) 2234, Institute for the Study of Labor (IZA).

Maroy C. (2006), « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, 155 | avril juin 2006.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2014) Enquête PROFETIC auprès de 5 000 enseignants du second degré Rapport 2014 <http://eduscol.education.fr/pid26435/enseigner-avec-le-numerique.html>

Tremblay N., Torris S. (2005). "Les TIC favorisent-elles une pédagogie différenciée telle que Freinet la préconisait ?" *Vie pédagogique*, dossier internet, no 132, septembre octobre 2005. En ligne. Consulté le 12 mars 2014 <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2318334>

Notes

Note 1 : Harmut Rosa considère que nous sommes entrés dans la « modernité avancée », qui se caractérise par un phénomène d'accélération affectant aussi bien les techniques que le changement social et le rythme de vie. C'est ce qui la distingue de ce qu'il nomme la « modernité classique ». (Delvaux, 2015, p. 7-9). Pour Michel Serres ou Dirk Baecker, les évolutions techniques en matière de communication s'accompagnent de transformations majeures qui affectent les sociétés et la culture. Nous serions entrés, avec l'irruption de l'informatique et d'internet, dans ce qu'ils nomment la « cinquième période de l'histoire de l'humanité ». Elle fait suite à 1. la période antérieure au développement du langage ; 2. la période « tribale » dont la fin est marquée par l'apparition de l'écrit ; 3. La société « ancienne » qui s'achève avec l'imprimerie » et 4. la société « moderne », qui serait en train de céder le pas à ce que D. Baecker désigne comme la société « suivante ».

Note 2 : La marge d'erreur est estimée avec la formule de l'intervalle de confiance à 95% pour une proportion de 50% dans le cadre d'une loi de Student pour plus de 50 réponses ou d'une loi binomiale.

Note 3 Méthodologie : conditions de passation du questionnaire et biais

Il s'est agi d'un questionnaire en ligne auto-administré. L'enquête a été conduite entre le 6 octobre et le 7 novembre 2014 via un « googleform ». 257 enseignants du second degré y ont répondu. Elle a été traitée avec Excel pour les tris à plat et les graphiques et SPSS pour l'ensemble des tests statistiques.

Y répondre demandait en moyenne une vingtaine de minutes. Du fait du mode de passation et de la longueur du questionnaire, les enseignants répondants sont, de fait, plus connectés que la moyenne (légèrement plus jeunes) et plus favorables à l'environnement digital. Comme les enseignants sont une population équipée à 99% d'Internet (PROFETIC, 2014), ce biais est à garder en mémoire mais n'est pas critique pour la suite de nos résultats.

Le questionnaire était en libre accès et sa diffusion s'est faite via twitter, FB. Un IPR de langue en Midi-Pyrénées a soutenu le projet de

sorte que les enseignants de langue représentent 26% de notre questionnaire (alors qu'ils devraient représenter 16% de l'échantillon d'après PROFETIC 2014).

Les enquêtrices pour cet article (agrégée de mathématiques et docteure en sciences physiques) avaient des contacts dans leurs réseaux disciplinaires de sorte que 53% des répondants sont professeurs de mathématiques ou de sciences, ce qui constitue un biais certain. Nous reviendrons ultérieurement sur ces biais. Les enseignants de lettres et sciences humaines ne représentent que 14% de notre échantillon.

Avec 257 réponses, les marges d'erreur maximum sont de l'ordre de 6%² pour nos proportions. Le tableau ci-après compare l'enquête que nous avons réalisée avec PROFETIC et PROFETIC redressé. Le ministère de l'Education Nationale ayant accès à l'ensemble des données de gestion, nous assimilerons « PROFETIC redressé » à la réalité de la démographie des enseignants.

Critère	TRANSAPI 2014	PROFETIC 2014	PROFETIC2014redressé
Echantillon	257	2741	-
Sexe (F/H)	62% / 38%	59% / 41%	58% / 42%
-25 ans	3%	2%	2%
25-35 ans	27%	20%	21%
35-50 ans	50%	55%	52%
+50 ans	20%	24%	25%
Collège	56%	50%	49%
Lycée	40%	34%	34%
Lycée pro	3%	17%	16%
Expérience			
-8 ans	28%	23%	23%
8-15 ans	22%	27%	26%
+15 ans	50%	50%	51%
Ancienneté étab.			
-1 an	12%	16%	16%
1-3 ans	22%	13%	14%
+ 3 ans	66%	72%	71%

On observe ainsi, malgré la faiblesse de l'échantillon, une représentativité plutôt bonne pour ce qui est du sexe (légère sur-représentativité des hommes mais qui reste dans notre marge d'erreur), bonne dispersion de l'âge malgré une sur-représentation dans notre enquête des moins de 35 ans qui se répercute sur la proportion d'enseignants ayant une expérience de moins de 8 ans et une ancienneté dans leur établissement inférieure à 3 ans.

On note une proportion collège/lycée général concordante avec ce qui existe en réalité mais une absence de répondants en lycée professionnel.

L'équilibre rural (25%)/urbain (51%)/grande ville (24%) de notre enquête est correctement représentatif de la population française (données recensement INSEE 2006) avec une légère sur-représentation de la population rurale (18% dans la population totale mais la tendance était à l'augmentation de la population rurale lors du dernier recensement).

Nous comptons 19% d'enseignants répondant exerçant en ZEP/REP/ECLAIR (ce qui correspond aux chiffres du ministère) et 8% dans des établissements pilote sur le numérique/art 34.

Egalement, malgré une sur-représentation des professeurs de mathématiques et des professeurs de langue, une réelle diversité des disciplines des enseignants répondants (documentalistes 4% [PROFETICE en donne 3%], EPS 3%, arts 1% etc.)

Au final, seul le biais disciplinaire s'avère légèrement gênant. La population répondante semble plutôt représentative de l'ensemble des enseignants et nous choisissons de ne pas redresser nos résultats afin de pouvoir analyser d'éventuels biais plutôt que de les « cacher ».

Communication 3 Influence du contexte culturel sur l'usage des NTIC des jeunes. Résultats partiels d'une étude comparative entre la France et le Brésil.

Elisabeth Regnault

MCF HC, HDR Education comparée, Responsable des affaires étudiantes et internationales

Université de Strasbourg, Faculté de Sciences de l'éducation
regnault@unistra.fr

Elaine Costa-Fernandez

Enseignant-chercheur en Psychologie interculturelle

Programme de Post-graduation en Psychologie

Université Fédérale de Pernambuco (UFPE)

elainef@free.fr

Mauricio Bueno

Coordonnateur

Programme de post-graduation en Psychologie cognitive

Université Fédérale de Pernambuco (UFPE)

mauricio.ufpe@gmail.com

Mots clés : éducation comparée, NTIC, cyberspace, sociabilité, subjectivité, jeunes, France, Brésil

Les débats sur les effets des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) sur la subjectivation et la socialisation des usagers ont cours depuis quelques années. Ils touchent un vivre ensemble virtuel générateur parfois de véritables réseaux et ils ne peuvent nous laisser indifférents lorsque des bienfaits mais aussi des dérives y sont observés. Plus que jamais, des liens se construisent et/ou se déconstruisent à travers la toile. Des identités se croisent, s'invitent, se superposent. (Costa-Fernandez, Donard, 2016). Mais comment tenir compte des particularités des usagers dans nos démarches ? Quelle place accorder à la culture, dans le sens des appartenances de la personne et aux processus interculturels dans l'appréhension de ces pratiques sociales hégémoniques, devenues symboles de la contemporanéité et de la globalisation ?

Cette communication vise à présenter les résultats partiels d'une étude comparative internationale sur l'impact des NTIC sur des jeunes en France et au Brésil. L'étude réalisée avec l'appui financier de la FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e a Tecnologia do Estado de Pernambuco (Brasil), vise à comparer les résultats obtenus par Costa-Fernandez (2012, 2013, 2014) dans une recherche réalisée au Brésil sur l'impact de l'utilisation intensive d'Internet sur les processus subjectifs et la socialisation d'adolescents de 13 à 18 ans à Recife, et les données de la population française du même âge et de même niveau scolaire. L'objectif est donc d'analyser les aspects interculturels de l'usage des jeux en ligne par des adolescents de Recife (Brésil) et d'Aignan (France). Dans une perspective interculturelle, l'hypothèse de départ considère que les NTIC sont un symbole hégémonique de la mondialisation et que l'appropriation qui en est faite par les adolescents des NTIC est fonction de leurs

appartenances culturelles. L'objectif général est de comprendre la part du contexte dans l'établissement des liens entre les utilisateurs et les NTIC et ainsi de contribuer à la définition de méthodes de prévention des risques plus adaptées à la culture des jeunes et de leurs familles.

Au niveau théorique, cette recherche intègre des études brésiliennes sur les effets générés par la diffusion des NTIC dans les différents domaines de l'activité humaine (Niccolaci da Costa, 2002; Lemos & Cunha, 2003; Farah, 2004; Albuquerque 2005; Bruno, 2008) et les travaux sur la Cyberpsychologie développés en France (Levy, 1996; Tisseron, 2006, 2008; Virole & Radilo, 2010). L'analyse de la production des différents modes de sociabilité et de la subjectivité est réalisée sur la base des principes de la visibilité de la subjectivité et de la publicité elle-même (Sibilia, 2004; Neves, C. & Portugal, 2011) et à partir du concept de réalité virtuelle, ce qui implique les notions d'« immersion », d'« interaction » et de « navigation ».

La méthodologie mixte comprend une première phase quantitative avec l'analyse des réponses au questionnaire d'auto-évaluation en ligne traduit et adapté au français selon la méthode de traduction transculturelle (Canino G. & Bravo M., 1999) avec le Programme SPSS et une phase qualitative basée sur l'observation participative et l'analyse des interactions de la production collective de jeunes volontaires dans des groupes de discussion (focus groupes).

L'approche comparative utilisée s'est appuyée sur les travaux en éducation comparée de Malet (2011) selon lesquels l'étude comparative permet de dépasser la simple description des contextes et des systèmes et de les comparer en rapprochant les objets et en recherchant des similitudes et des différences. Pour ce faire, nous avons privilégié l'approche comparative compréhensive à l'approche pragmatique (Regnault, 2015). L'objectif de cette comparaison va consister à interroger le lien entre la mondialisation, les similitudes entre les deux pays et l'appartenance culturelle, ce qui relève de différences locales. Ont été comparés des marqueurs en rapport avec la fréquence et le type de relations sociales en situation de connexion Internet sur deux contextes qui s'opposent par la nationalité des jeunes (France/Brésil) ; la taille des villes (grande ville/village) ; leur localisation (zone urbaine, zone rurale) et les régimes scolaires (internat/externat).

Parmi les résultats, apparaissent l'écart entre l'encadrement des jeunes, le choix des jeux et le sens qui est attribué à leurs usages.

Bibliographie

Albuquerque, L. S. G. (2005) *Mídia e transformação da intimidade na atualidade: as implicações subjetivas da exposição da vida íntima nos reality shows*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Bruno F. (2008) *Tecnologias de informação e subjetividade contemporânea*. *Com Ciência*, v. 96, p. 1-6.

Canino G. & Bravo M. (1999) *The translation and adaptation of diagnostic instruments for cross-cultural use*. In D. Shaffer, C.P. Lucas, J.E. Richards. *Diagnostic Assessment in child and adolescent psychopathologic*. New York Guilford Press, 1999, 285-298.

Costa-Fernandez, E., Donard V. (2016) *O Psicólogo face au desafio tecnológico. Novas identidades, novos campos, novas práticas*. Editora Universitária UFPE/ Recife.

- Costa-Fernandez, E. , Lescarret, O., Nguyen, N. D. (2014) Coop eration Internationale pour la formation et la recherche en psychologie. Attentes mutuelles et aménagements communs. In: Développement social et interculturalité : un regard crois .1 ed. Paris : L'Harmattan, 2014, v.1, p. 85-102.
- Costa-Fernandez, E. ; Amaral, T. B. ; Vasconcelos, V. (2013) O uso de redes sociais e de jogos digitais on-line nas relações sociais de adolescentes. Resultados de um estudo exploratório na cidade do Recife. In Diálogos Possíveis (FSBA), v. 12, p. 48-74.
- Costa-Fernandez E. Lescarret O. (2012) De la diversité linguistique aux pratiques interculturelles. Paris: L'Harmattan.
- Farah R. M. (2014) Psicologia e Informática O ser humano diante das novas tecnologias NPPI – PUC SP.
- Lemos & P. Cunha (Orgs.), (2003) Olhares sobre a cibercultura (pp. 139-152). Porto Alegre, Sulina:
- Levy, P. (1996); O que é o virtual? São Paulo: Editora 34,
- Malet, R. (2011) Education comparée. In Rayou, P. et Van Zanten, A. (Eds), *Les 100 mots pour l' ducation*. Paris : PUF, Que sais-je ? (Livre 3926), 113.
- Neves, C. & Portugal, F. T. (2011). A dimensão pública da subjetividade em tempos de Orkut. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 15-23.
- Nicolaci-da-Costa A. M. (A. M. (2002) Revoluções Tecnológicas e Transformações Subjetivas in *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.18 n.2, 2002c, pp.193-202.
- Regnault E. (2015) Validité des classements internationaux de type : PIRLS, PISA et SHANGAI. Sous la direction de Sandoss Benabid-Zarrouk. *Estimer l'efficacité en  ducation*. Paris : l'Harmattan, collection I.D/Emergences, cheminements et constructions de savoirs, 130-162
- Sibilia P. (2004) O pavor da carne. Riscos da pureza e do sacrif cio no corpo-imagem contemporáneo. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre. N  25. Dezembro 2004 quadrimestral.
- Tisseron S. (2006) Le virtuel, une relation in Tisseron S., Missonier S., Stora M., *L'enfant au risque du virtuel*, Paris : PUF
- Tisseron, S. (2008). *Virtuel mon amour. Penser, aimer, souffrir, à l'ère des nouvelles technologies*. Paris : A. Michel
- Virole B. & Radillo A. (2010) *Cyberpsychologie*, Coll. Tendances psy, Dunod, Paris

Communication 4 Apprentissage de la science informatique et acquisition de compétences citoyennes des lycéen.ne.s.

Jean-Marc Kolesnikov

Doctorant
Université Paris 5 Descartes
Laboratoire EDA
marc@kolesnikov.fr

Mots clés : éducation, informatique, littératie, MétaCitoyen, numérique

Cette contribution présente les premiers résultats d'une recherche sur l'apprentissage de la science informatique et l'acquisition de compétences citoyennes des lycéen.ne.s.

Contexte et questionnement, principale hypothèse

L'école française a pour missions traditionnelles de former l'homme, le citoyen et le travailleur. Ce citoyen est, au niveau individuel, un être libre et autonome dans son jugement, capable de comprendre les enjeux de son engagement dans la société, tel que le suggère Condorcet (Condorcet 1791).

À l'ère du numérique, l'acquisition de cette liberté et la construction de cette autonomie peuvent-elles se passer de réelles connaissances informatiques ?

L'informatique nous est à la fois dévoilée au quotidien tout en restant une énigme pour la majorité de la population. Son appropriation par chacun relève d'enjeux citoyens (Baron et Bruillard 2001). L'éducation dont le but est de nous faire devenir des lycéen.ne.s, devrait nous permettre de maîtriser sa compréhension pour une utilisation optimisée (Tort et Bruillard 2010).

La construction d'une citoyenneté éclairée nécessite l'acquisition de connaissances et de compétences en vue d'évoluer dans un environnement désormais largement digitalisé. Cette acculturation nécessite et développe une littératie numérique et une pensée informatique (Papert 1980; Wing 2006).

Comment l'apprentissage de l'informatique nous aide-t-il à mieux nous approprier et développer cette littératie ? Comment nous permet-il de mieux comprendre ce monde et de nous y impliquer pleinement en tant que lycéen.ne.s libres et autonomes ?

Notre hypothèse principale suggère que, dans ce monde en profonde mutation, l'apprentissage de l'informatique favorise l'acquisition de certaines compétences citoyennes, notamment au travers de cette littératie numérique.

Approche théorique : vers une nouvelle forme de citoyenneté, le « MétaCitoyen »

L'apparition récente de différents facteurs économiques, sociétaux et culturels, impacte la citoyenneté. La mondialisation, la supranationalisation des états, le développement des réseaux sociaux virtuels sur une toile mondiale *via* un système

de communication universel, sont quelques facteurs ayant modifié notre vie. Ces transformations ont entraîné de nouveaux repères, auxquels la citoyenneté doit s'adapter.

Dans une société occidentale en profonde mutation et désormais numérisée, les missions de l'école nécessitent l'acquisition d'une littératie numérique en vue de former le futur « MetaCitoyen » (Kolesnikov 2014), citoyen de la nation dans laquelle il vit, et cyber-citoyen des espaces virtuels dans lesquels ses avatars (Douplitzky 1997) évoluent.

Méthodologie

Notre démarche de recherche comparative sur trois terrains contrastés, France, Israël et Québec, prend appui sur une analyse quantitative *via* un questionnaire en ligne, avec une mise en relief qualitative par des Focus Group.

Approche empirique : premiers résultats et perspectives

Dans chaque pays, des groupes avec ou sans apprentissage de l'informatique dans les curricula, sont définis. Les premières données observées laissent apparaître des tendances assez fortes. On observe des opinions et des comportements globalement homogènes à l'intérieur des groupes mais différenciés entre eux. Notre hypothèse semble convoquée à de multiples reprises. Diverses tendances nous rapprochent de comportements ou opinions du « MétaCitoyen » (Kolesnikov 2014), (moindre attachement à l'idée de nation, moindre attachement aux convictions politiques, forte implication dans la collaboration, conscience forte des règles d'usage et comportements prudents dans les mondes virtuels). On trouve ces comportements plus fortement présents dans le groupe dans lequel la science informatique est enseignée.

Devenir des citoyen.ne.s armé.e.s dans une société aux repères et dimensions redéfinis nous contraint à acquérir ou développer de nouvelles compétences. L'apprentissage de l'informatique semble y contribuer.

Bibliographie

Baron Georges-Louis. 2011. « Technologies de l'information et de la communication (TIC) ». In *Les 100 mots de l'éducation*, édité par Patrick Rayou et Agnès Van Zanten, 81-82. Que sais-je ? Paris: PUF.

Baron Georges-Louis, Bruillard Eric. 2001. « Une didactique de l'informatique ? » *Revue française de pédagogie*, INRP, Culture et éducation: Colloque en hommage à Jean Forquin (135): p.163-172.

Condorcet, Nicolas de. 1791. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. <http://static1.lecteurs.com/files/ebooks/feedbooks/5361.pdf>.

Douplitzky Karine. 1997. « Quelle citoyenneté pour mon avatar ? » *Les cahiers de médiologie*, n° 3 (1): 107-17.

Kolesnikov Jean-Marc. 2014. « Vers une extension des compétences en termes de citoyenneté au travers du numérique: vers l'apparition d'un concept de MetaCitoyen ? » Adjectif. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article327>.

Papert Seymour. 1980. *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York, NY,

USA: Basic Books, Inc.

Raveaud Maroussia. 2011. « L'élève, futur citoyen ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 44(juin): 19-24. doi:10.4000/ries.111.

Tort Françoise, et Bruillard Eric. 2010. « Informatics education: beyond the opposition between information technology and computer science ». In . http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/tort/tb_ifip_2010.pdf.

Wing, Jeannette. 2006. « Computational Thinking ». *Communication of the ACM*, sect. vol. 49.

Communication 5 Réformes éducatives et informatique. Cas du Burundi, Cameroun et France. Une approche contrastive

Claver Nijimbere

Enseignant-chercheur et chef du Service Recherche au sein de la Direction de Recherche (ENS)

École Normale Supérieure (ENS) du Burundi
njmbrclvr@yahoo.fr

Mots clés : réforme éducative, informatique, TIC, numérique, Burundi, Cameroun, France

Depuis les années 1980, l'essor rapide des technologies informatisées et les perspectives d'avenir prometteuses qu'elles offrent dans tous les domaines de la vie quotidienne continuent à susciter un intérêt grandissant dans le monde (Unesco, 2003). Le domaine de l'éducation n'est pas resté en marge de cette innovation, source de préoccupation internationale. Beaucoup de pays se sont lancés, à des vitesses différentes, dans des réformes orientées vers l'introduction de l'informatique et des technologies informatisées dans leurs systèmes éducatifs.

Cette communication s'intéresse aux réformes éducatives en général et à celles liées à la scolarisation de l'informatique et des technologies de l'information et de la communication dans trois pays du monde francophone : le Burundi, le Cameroun et la France.

Pour mener notre recherche, une approche contrastive a été adoptée. L'analyse bibliographique des documents variés relatifs aux réformes éducatives datant des années 80 d'une part et, provenant de sources diverses particulièrement dans les trois pays en question d'autre part, a permis de révéler les résultats suivants.

Si les trois pays, aux contextes socio-économiques différents, ont connu des réformes récurrentes de leurs systèmes éducatifs, il apparaît que le Burundi a connu un grand retard dans les réformes liées à l'enseignement de l'informatique. Malgré les faux départs qui ont été mis en œuvre dans l'institutionnalisation de l'enseignement de l'informatique et des technologies de l'information et de communication (TIC) en France, ce pays s'est très tôt intéressé à cet enseignement. Différentes approches ont été adoptées selon les niveaux de formation, tout en minimisant les formations initiales des enseignants qui prendront en charge ces enseignements.

Le Cameroun semble s'être inspiré de la France pour se lancer, lui aussi, assez tôt dans les réformes liées à l'enseignement de l'informatique et des TIC. Contrairement à la France, le Cameroun a rapidement porté une attention particulière à la formation initiale des enseignants d'informatique dans les écoles normales supérieures qui en ont la charge, mais il a mis aussi en place une inspection spécifique, du sommet à la base de son système éducatif. Néanmoins, cet enseignement se caractérise, jusqu'à aujourd'hui, par des fractures socio-économiques énormes : l'apprentissage de l'informatique reste le privilège des riches.

Par rapport à ces deux pays précédents, le Burundi occupe la dernière place en ce domaine. Au niveau du supérieur, les spécialistes de l'informatique sont formés dans le privé ; le supérieur public se concentre seulement sur l'enseignement de module informatique. Quant au secondaire, l'enseignement de l'informatique est encore essentiellement réservé aux établissements d'enseignement secondaire technique, les autres établissements restant relativement en marge.

Dans l'enseignement fondamental, les réformes relatives à l'enseignement de l'informatique sont très récentes. Si certaines prescriptions relatives à l'informatique et aux TIC ont vu le jour en 2013, leur mise en œuvre connaît beaucoup de difficultés liées à l'insuffisance des ressources matérielles et humaines nécessaires.

Enfin, nous nous interrogerons dans le cadre d'un projet de recherche en cours DALIE (Didactique et Apprentissage de l'Informatique à l'École), mené en partenariat avec la France, sur les types de contenus informatiques prescrits et sur les compétences des enseignants de l'École fondamentale à les dispenser ; mais aussi sur la manière, dans un tel contexte de raretés de ressources, avec laquelle les technologies robotiques de types Bee-bot et Pro-bot peuvent aider les apprenants à développer une pensée informatique et à construire des savoirs informatiques.

Bibliographie

Baron G.-L. (1994). L'informatique et ses usagers dans l'éducation. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris, 154 p.

Baron G.-L., & Bruillard É. (2011). L'informatique et son enseignement dans l'enseignement scolaire général français : enjeux de pouvoir et de savoirs. *Perspectives en éducation et formation*, 1, 79-90. <http://doi.org/10.3917/dbu.lebea.2011.01.0079>

Baron G. L., Bruillard, E., & Drot-Delange B. (2015). Informatique en éducation: perspectives curriculaires et didactiques, pp. 266-277.

CNIDH. (2014). *Les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation. Rapport définitif* (p. 269). Bujumbura.

<http://www.cnidh.bi/sites/default/files/LES%20REFORMES%20DU%20SYSTEME%20EDUCATIF%20BURUNDAIS%20ET%20LE%20DROIT%20A%20L%27EDUCATION.pdf>

Dowek G., Archambault J.-P., Baccelli E., Boldo S., Bouhineau D., Cegielski P., ... Mounier, L. (2011). *Une introduction à la science informatique pour les enseignants de la discipline en lycée*. Consulté à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00765226/>

Mbock P.-D. (2008). L'informatique pédagogique au Cameroun. Consulté 12 janvier 2014, à l'adresse <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0804c.htm>

Ndibnu-Messina J., Biliounga G., & Bogning L. (2014). Usage des TIC pendant la formation des instituteurs dans les ENIEG privées et impact sur la transmission des connaissances aux élèves du primaire dans les écoles privées camerounais. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article289>

Ndikuriyo É., & Voulgre E. (2016). Quels accompagnements pour l'enseignement de l'informatique à l'École Fondamentale du Burundi? Consulté 7 juin 2016, à l'adresse :

<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?page=recherche&recherche=Ndikuriyo>

Nijimbere C. (2011). *L'enseignement de l'algorithmique dans les classes de secondes du lycée en France: étude exploratoire*. Mémoire de Master. ENS de Cachan.

Nijimbere C. (2012). *Informatique et enseignement au Burundi, quelles réalités ?* - [Adjectif].

<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article105>

Nijimbere C., Voulgre E., & Baron G.-L. (2014). Entre reproduction et adaptation des expériences du nord : le cas du Burundi et du Cameroun. Table ronde plénière In colloque FORSE de l'université de Rouen, le 09 octobre 2014. In *colloque FORSE de l'université de Rouen, le 09 octobre 2014*. Rouen.

Nijimbere C. (2015). *L'enseignement de savoirs informatiques pour débutants, du second cycle de la scolarité secondaire scientifique à l'université en France: une étude comparative*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de G-L Baron. Paris 5. 361 p.

Tchamabé D.-M. (2010). *L'impact des TIC sur les apprentissages scolaires des jeunes filles en Afrique : les cas des Centres de Ressources Multimédia de deux Lycées publics du Cameroun* - frantice.net. <http://www.frantice.net/document.php?id=256>

Tchamabé D.-M. (2010). *Pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques, compétences des enseignants et compétences des apprenants pratiques publiques et pratiques privées*. Thèse de doctorat. Paris Descartes, Paris V, Paris.

Tchamabé, D.-M. (2013). *L'enseignement de l'informatique au Cameroun : la loi du plus riche*. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1309h.htm>.

Communication 6 Questions de robotique scolaire au Cameroun et en France : quelle nouvelle culture numérique ?

Emmanuelle Voulgre

Maître de conférences
Université Paris Descartes
Département des Sciences de l'éducation
Laboratoire EDA
emmanuelle.voulgre@parisdescartes.fr

Marcelline Djeumeni-Tchamabe

Enseignante-chercheuse
École Normale Supérieure de Yaoundé, Cameroun
marcelline.djeumenitchamabe@yahoo.fr

Mots clés : pensée informatique, raisonnement, représentations, capteurs, apprentissages, DALIE

Cette recherche prend place dans le cadre du projet de recherche SUPERE-RCF (AUF-OIF-IFADEM)¹ qui interroge les évolutions nécessaires à mettre en œuvre pour l'accompagnement des changements de pratiques qu'imposent la prise en compte du numérique dans l'enseignement et leurs conséquences sur les apprentissages. L'approche méthodologique au Burundi et au Cameroun nous a conduit à articuler nos questions de recherche avec celles portées au sein de l'ANR DALIE², qui a notamment pour finalité de comprendre comment les enseignants construisent et font évoluer leurs objectifs d'apprentissage et d'enseignement afin d'aborder des notions de culture informatique en classe avec leurs élèves. La communication s'appuiera sur deux expérimentations : l'une au Cameroun et l'autre en France. Il s'agira d'appréhender, de façon comparée, la découverte d'un robot par les élèves. Nous questionnons ce qu'est a priori un robot pour les élèves à partir d'une séance d'enseignement, avant la découverte par les élèves, du robot sur lequel ils ont travaillé ensuite. Si à la fin de la séquence, les élèves savent identifier différents types de capteurs, quelles sont leurs représentations lors de la première séance ? Nos résultats montrent que les élèves sont influencés par les publicités des jeux disponibles sur les catalogues, par les dessins des jeux vidéo et des dessins animés et aussi par ce qu'ils vivent en classe. Cela nous amène alors à questionner les réformes liées à ces notions de numérique et d'informatique à l'école.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet de recherche SUPervisionPEdagogique et Ressources, Recherche Coopérative Francophone (SUPERE-RCF³) financée par l'AUF⁴ et l'OIF⁵ qui portent l'Initiative Francophone de la formation à distance des Maîtres (IFADEM)⁶.

Afin de comprendre l'évolution de la supervision pédagogique dans les systèmes scolaires du Burundi, du Cameroun, du Sénégal et de la France, sur le plan des usages du numérique, notre approche méthodologique nous a conduit à proposer des expérimentations. Ainsi, nous avons cherché à comprendre comment accompagner les formateurs et les enseignants pour mettre en place des séances d'initiation à des notions de robotique, un des axes des usages numériques. La recherche s'articule avec les objectifs du projet ANR DALIE concernant

l'enseignement de l'informatique à l'école primaire et avec les réformes actuelles sur les curriculums de l'école primaire dans ce domaine.

Au cours de cette communication, nous souhaitons aborder la représentation que des élèves, âgés entre 8 et 10 ans, peuvent avoir d'un robot. Nous interrogerons aussi les contenus des programmes scolaires des établissements concernés en lien avec les représentations des élèves en ce qui a trait aux notions techniques des robots. Le but est de montrer comment les élèves dessinent un robot dans deux pays qui présentent des caractéristiques très différentes mais qui ont tous deux un curriculum spécifique pour l'appropriation des technologies de communications.

Amon Holo en 2010 avait montré comment des élèves de CE2, CM1 et CM2 en France, dessinaient un ordinateur et ses périphériques. Dans son travail de thèse, il analysait par exemple que « *La quasi-totalité de ces enfants ont représenté les quatre principaux composants visibles de l'ordinateur.* » (p. 299). Il notait cependant qu'il y avait « *peu de périphériques sur les productions et des erreurs de connexions effectuées par la majorité d'entre eux.* » (p. 299). Il nous paraît important de comprendre avec quelles connaissances ou croyances -que nous qualifions de naïves car elles sont élaborées au cours de la vie et des expériences-, des enfants vont appréhender les notions informatiques qui seront visées par les enseignants au cours d'activités sur la robotique. Lautrey (2008, p.1) rappelle que « ces connaissances sont en général différentes des connaissances scientifiques et de celles qui sont enseignées dans le système scolaire ».

Notre corpus est constitué de dessins d'élèves représentant des robots, créés en tout début de première séance puis en dernière séance d'une séquence de découverte d'objets programmables (cf. annexe). En France, il s'agira d'analyser 20 dessins d'élèves de CE2 réalisés durant l'année scolaire 2015-2016. Au Cameroun, ce sont les dessins des élèves du même âge, scolarisé en école privée, que nous avons pu cibler. [Le travail de ce dernier terrain se terminera mi-septembre 2016].

L'un des résultats que nous souhaitons approfondir est la différence des dessins en début et en fin de projet. Les deux dessins, A1 et A2 en annexe, semblent indiquer une évolution avec une prise en compte d'éléments techniques en fin de période. Cependant, la forme des deux robots paraît proche, ce qui nous permet de nous interroger sur la façon dont les élèves ont finalement intériorisé la prise en compte de la forme de l'objet programmable avec lequel la séquence a été réalisée.

A titre d'exemple, le Zoom ZA2, en annexe, permet de faire un lien avec l'objet programmable utilisé. Il s'agit de boutons. Ces boutons ont été manipulés lors des séances par les élèves car ils voulaient comprendre leurs rôles. La démarche d'investigation problème était déployée pour que les groupes d'élèves élaborent des hypothèses, réalisent des tests et rendent des conclusions.

Nous souhaitons enfin, à travers une discussion, interroger les changements que l'école doit prendre en compte pour être en mesure d'intégrer des notions d'informatique et plus largement des notions d'une certaine « culture numérique », qu'il s'agit sans doute encore de délimiter.

Notes

Site support de la recherche SUPERE-RCF SUpervisionPEdagogique et REssources Recherche Coopérative Francophone <http://eda.shs.univ-paris5.fr/supere/doku.php?id=start>

² Site support de la recherche DALIE Didactique et Apprentissage de l'Informatique à l'Ecole <http://dalie.unilim.fr/>

³ Site support de la recherche SUpervisionPEdagogique et REssources Recherche Coopérative Francophone (SUPERE-RCF) <http://eda.shs.univ-paris5.fr/supere/doku.php?id=start>

⁴ Site de l'Agence Universitaire Francophone (AUF) <https://www.auf.org/>

⁵ Site de l'Organisation Internationale Francophone (OIF) <http://www.francophonie.org/>

⁶ Site de l'Initiative Francophone de la formation A Distance des Maitres (IFADEM) <http://www.ifadem.org/fr>

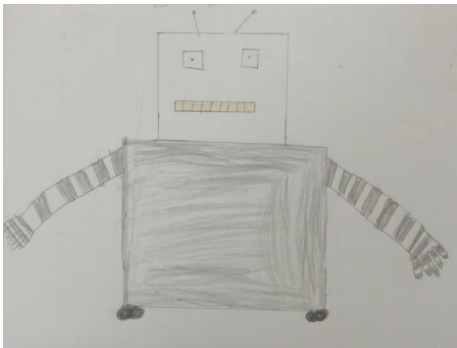
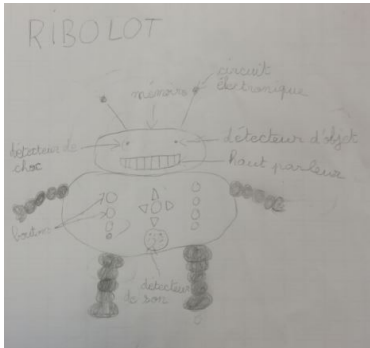
Bibliographie

Holo Amon Frédéric (2010). *Les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement du premier degré en France. Contribution à l'étude des compétences des élèves de l'école élémentaire en TIC, les origines et modes d'acquisition de celles-ci*. Thèse de doctorat, 2010, Université Paris Descartes, 324p. Disponible à partir du site <https://halshs.archives-ouvertes.fr>, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00619093/document>

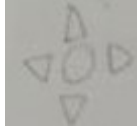
Lautrey Jacques (2008). Les connaissances naïves chez l'enfant, chapitre 1 de Lautrey Jacques, Rémi-Giraud Sylvianne, Sander Emmanuel & Tiberghien Andrée. Les connaissances naïves Paris : Armand Colin, 2008, 223 p. Chapitre disponible à partir du site de Jacques Lautrey http://jacques.lautrey.com/docs/pdf35_Th_naives_Chap_1.pdf

République du Cameroun, Ministère de l'éducation de base, inspection générale des enseignements (2012). *Référentiel du dispositif de supervision pédagogique*. Bilingue Français - Anglais, 2x48p. Document papier.

Annexe

	
Dessin A1	Dessin A2
Consigne séance 1 : Dessine-moi un robot	Consigne séance 10 : Dessine-moi un robot en plaçant les éléments qui lui permettent de fonctionner

Exemples de dessins d'enfants



Dessin ZA2

Zoom sur le dessin A2

Exemples de zoom sur des éléments d'analyse des dessins d'enfants

Communication 7 Intelligence collective : moi, toi et tous les autres

Florina Manea

Doctorante et enseignante en Sciences de l'Education
Chargée de mission en innovation pédagogique, IDEA- UPE
UPEC, LIRTES
florina.manea@univ-paris-est.fr

Stéphanie Pheng

Docteur en Sciences de l'Education et enseignante
Université Paris Est Créteil
stephaniepheng@yahoo.fr

Zohra Bacha

Doctorante et enseignante en Sciences de l'Education
Chargée de mission en innovation pédagogique, IDEA-UPE
UPEC, LIRTES
anaisjasmine13@gmail.com

Mots clés : innovation pédagogique, intelligence collective

Ce sont souvent quelques enseignants pionniers, experts qui s'adonnent à l'innovation, qui explorent de nouvelles pratiques pédagogiques avec la préoccupation majeure de concevoir des formations en réponse aux questions sociétales tout en étant au fait des nouvelles technologies en se formant eux-mêmes à la pédagogie et aux TICE dans un souci d'amélioration continue de la qualité des enseignements et de l'offre de formation.

Actuellement, le défi à relever dans l'enseignement et l'éducation est celui de l'apprentissage au travers de l'innovation. Ainsi, les équipes pédagogiques pourraient être capables de créer de la valeur ajoutée dans l'acquisition des compétences transversales et innovantes –voire de les animer dans un environnement complexe, où les acteurs et les technologies se multiplient, malgré des résistances au changement et où l'innovation devient alors une stratégie de confrontation (René Bouwen et Ronald Fry, 1993). Ces dernières années, de nombreux travaux de recherche se réfèrent à l'intelligence collective ou du moins renvoient à cette notion.

En réponse à l'appel à communication, notre équipe a placé son propos au centre des valeurs de l'intelligence collective. Celle-ci dépasserait les intelligences individuelles, et favoriserait la co-construction de questions et de réponses (Zara, 2008,236), telle une « organisation apprenante » (Senge, Gauthier 1991,461) qui stimulerait un apprentissage permanent autour d'une dynamique collective qui pourrait rompre l'isolement de quelques apprenants dans les échanges basés sur le don (Caillé, 2007,280).

Afin de savoir comment l'intelligence collective se manifeste comme productrice de savoirs, nous nous sommes interrogées sur l'introduction de cette pratique au sein d'un groupe classe du secondaire, pour comprendre dans quelle mesure cette

expérience pourrait instaurer un contexte de classe nécessaire, permettant aux élèves d'apprendre, d'apprendre les uns des autres, les uns avec les autres, en considérant la spécificité de chacun. Cette étude en cours a privilégié une investigation dans un établissement de la région parisienne, dispositif ECLAIR (au moment de l'enquête) d'une part, et un lycée parisien d'autre part, implanté dans un quartier universitaire et intellectuel.

Dans le cadre d'une démarche qualitative, cette étude de cas approfondie et singulière conjugue l'observation directe, l'observation participante de classes de seconde et de première de lycées professionnels lors des enseignements, ainsi que l'Accompagnement Personnalisé et les différents entretiens (semi directifs, non directifs et d'explicitation) menés auprès des élèves et des enseignants.

La construction et l'analyse de ces données ont comme visée de saisir le concept de l'intelligence collective dans ses dimensions de temps et d'espace telle qu'elle s'élabore dans le contexte du lycée professionnel qui requiert la transversalité et le développement des compétences du référentiel. Concept qui sous-entend une nouvelle organisation sociale et effective, basée sur les compétences, le savoir et les connaissances, l'intelligence collective favoriserait la puissance plutôt que le pouvoir et contribuerait aux processus d'émergence des connaissances, à valoriser la diversité de celles-ci et des idées qui se trouvent dans une classe et à organiser cette diversité en un espace de co-construction, créatif et productif.

Bibliographie

Bouwen R., Fry R., 1993, « Innovation et apprentissage organisationnel : quatre modèles de dialogue entre la logique dominante et la logique nouvelle », *Communication et organisation* [En ligne], 3. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/1623>

Caillé Alain, 2007, *Anthropologie du don, La découverte*, Poche/Sciences humaines et sociales n°253, p. 280

Senge, P., Gauthier A., 1991. *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. First Edition, Paris, p. 461.

Zara O., 2008. *Le management de l'intelligence collective. Vers une nouvelle gouvernance*. M21 Éditions, Paris, 2ème édition, p. 236.

BOUWEN R., FRY R., 1993, « Innovation et apprentissage organisationnel : quatre modèles de dialogue entre la logique dominante et la logique nouvelle », *Communication et organisation* [En ligne], 3. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/1623>

Communication 8 L'apport de l'éducation comparée à l'amélioration de la culture numérique des jeunes

Zacharie Zachariev

Ancien Directeur
UNESCO
zachariev@gmail.com

Mots clés : traitement des TICE à l'école dans différentes régions du monde, compétences et attitudes à adopter face à l'information, réflexions et recherches sur les TICE à l'école

L'entrée exponentielle de l'information et de la digitalisation dans la vie moderne demande des réponses spécifiques de l'éducation pour préparer les jeunes à leur présent et à leur développement futur. L'éducation comparée permet de connaître les recherches et les analyses de l'utilisation des moyens d'information et de communication dans différents contextes culturels et éducatifs. S'appuyant sur des statistiques récentes de l'utilisation grandissante des moyens techniques dans différents continents, le texte proposé compare plusieurs résultats des recherches sur les TICE à l'école, principalement en Afrique, en Amérique Latine et en Asie, tout en rappelant les orientations des politiques éducatives adoptées lors de conférences internationales. L'auteur s'inspire de cette comparaison pour rappeler avant tout les défis, les risques et les dangers éventuels de l'envahissement des systèmes éducatifs par l'océan d'informations venues de partout.

La communication attire également l'attention sur l'analyse et l'importance des images qui accompagnent les flots d'informations. Elle présente des actions nécessaires pour la rénovation des pratiques éducatives afin de faire face aux valeurs qui structurent les informations. Quelles sont les connaissances ou les attitudes humanistes et éthiques à apporter en réponse à cette nouvelle réalité ? L'exposé suggère, par ailleurs, quelques pistes de réflexion susceptibles de relever la qualité et la pertinence de l'éducation.

Bibliographie

CEPAL (2015), *De la Internet del consumo a la Internet de la producción*. CEPAL.

Ian A. Lubin (2016). *Intentional ICT: Curriculum, Education and Development*; Geneva, Switzerland.

Lugo, María Teresa; Ruiz, Violeta; Brito, Andrea; Brawerman, Josette, (2016), *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina: los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay*; Paris, UNESCO.

SITEAL/TIC (2015), *Infraestructura digital para educación. Avances y desafíos para Latinoamérica*, SITEAL.

UNESCO (2015), *Mobiliser les technologies de l'information et de la communication pour réaliser l'objectif d'éducation post-2015*, Rapport de la Conférence internationale sur les TIC et sur l'éducation post-2015; UNESCO

UNESCO (2015), *Repenser l'Éducation. Vers un bien commun mondial ?* UNESCO,

UNESCO, (2016), *Symposium International de l'UNESCO sur les politiques de l'éducation pour 2030*, rapport final. UNESCO.

UNESCO, Institut de statistique, (2016), *Technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation en Afrique Subsaharienne. Analyse comparative du développement numérique dans les écoles*, UNESCO, UIS

UNESCO (2016), *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Global Education Monitoring (GE(M) Report*.

World Bank Group (2012), *ICT for greater development impact: World Bank Group strategy for information and communication technology 2012–2015*. Washington DC: The World Bank. World Bank Independent Evaluation Group (2011), *An evaluation of World Bank group activities in information and communication technologies*.

World Bank Group (2014), *Capturing technology for development*, Washington DC: The World Bank West, M. and H.E. Chew.

Atelier 6 A

Eduquer à l'altérité, donner le goût de la lecture, développer la curiosité intellectuelle et l'esprit critique des élèves, vivre heureux à l'école

Modérateur : Fabrice Barthélémy

Communication 1 Des espaces de paroles libres, outils au service de l'éducation à l'altérité

Martine Corblin-Lauth

Professeur de biologie
lauth.corblin@orange.fr

Dominique Dulong

Musicienne
do.dulong@orange.fr

Michèle Queval

Animatrice de théâtre-forum
ASFARE(association pour la formation, l'altérité, la recherche et l'expression)
michele.queval@wanadoo.fr

Mots clés : espaces de paroles, théâtre-forum, musique-plaisir, argumentation, sens critique, ouverture sur le monde

Notre recherche-action s'inscrit dans l'éducation à l'altérité.

Peter Brook, s'exprime ainsi : « *Un élève ne peut apprendre tout ce qu'il reçoit sans que le corps soit engagé. Le théâtre donne cette unique possibilité de comprendre dans l'action et l'évolution* ». Et il ajoute : « *Ce qui bloque le plus le monde aujourd'hui, c'est la parole. Il ne faut donc pas commencer par la parole, les idées, mais avec le corps* ».

A partir de ces observations et en réponse à la demande de deux enseignants du collège de Manneville/Risle (Normandie, France), en 2006, nous avons mis en place un atelier théâtre -forum et musique à destination des élèves de 5ème dans le cadre de l'éducation à la sexualité (*prévenir la violence entre filles et garçons*).

Sur ce thème, les élèves étaient invités à construire des saynètes présentant une problématique conflictuelle qui seraient présentées à leurs pairs, pour qu'ensemble ils imaginent, proposent et jouent des alternatives non violentes. Les participant-e-s pouvaient s'exprimer librement, par le corps et/ou la parole et/ou la musique.

Dès l'origine, le projet a intégré une dimension de formation qui a permis son adaptation en fonction de l'évolution des besoins et des thèmes (*addictions, homosexualité, parentalité...*).

Il est maintenant pérennisé, associant toujours plus d'élèves, toujours plus d'adultes. A ce titre, il a été intégré en 2014 à la liste des projets innovants de l'académie de Rouen et mis ainsi à la disposition des établissements. En effet, l'Ecole ne devrait-elle pas s'emparer des immenses possibilités d'ouverture sur le monde que permettent de tels espaces de paroles libres, plutôt que de les limiter au domaine expérimental ?

Ce dispositif ouvre un espace de paroles « *où chacun peut aussi ne pas être d'accord sans être nécessairement ennemi* » ; « *chaque parole, chaque voix,*

chaque acte, au moment qui précède le choix se valent », comme l'affirme Yves Guerre. S'y inscrivent également le plaisir à découvrir et à apprendre et s'y ajoutent la collaboration en réseaux, le développement du sens critique et de l'argumentation et l'apaisement des relations au sein de l'établissement.

Par ailleurs, certains effets ont été mesurés par les outils d'évaluation définis par l'établissement et sont remarquables, citons l'amélioration de l'estime de soi, la résolution de grandes difficultés scolaires et le nombre d'exclusions de cours, en grande diminution.

En janvier 2015, des élèves de 4ème en atelier autogéré ont souhaité aborder le drame survenu à la rédaction de Charlie Hebdo, incitant des camarades de 5ème et de 4ème à s'exprimer sur des événements qui les avaient traumatisés et pour lesquels ils étaient en quête de sens.

La médiation par un instrument de musique a permis aux enfants pour lesquels la parole et la gestuelle sont difficiles, de communiquer leurs sentiments à l'intérieur d'un groupe dans lequel ils étaient ainsi intégrés.

Le théâtre forum et la musique se sont révélés être des outils au service de la paix.

Bibliographie

Barthélémy F., Groux D. (dir.), Quarante ans d'interculturel en France, *Revue Française d'Education Comparée*, n°14, L'Harmattan, 2016.

Guerre Yves, *Jouer le conflit*, L'Harmattan, 2ème édition, 2014.

Michalon Clair, *Différences culturelles, mode d'emploi*, Edition Sépia, 4^{ème} édition, 2007.

Morin Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Le Seuil, 2000.

Olivier Aude, « La Symphonie neuronale », *Journal du CNRS* n° 227, 2007.

Ricard Matthieu, *Plaidoyer pour l'altruisme*, Pocket, 2014.

Communication 2 Bien-être à l'école et construction identitaire : résultats d'une enquête menée auprès des anciens élèves de l'Ecole nouvelle La Source

Isabelle Pawlotsky

Docteur en sciences de l'éducation, professeur à l'ESPE, Université Cergy Pontoise
CREF-EA 1589, Ecole Doctorale 139
Université Paris-Ouest Nanterre
isabelle.pawlotsky@gmail.com

Mots clés : bien-être, école nouvelle, construction identitaire, La Source

L'objet de cette communication s'appuie sur les résultats d'une enquête par entretiens non directifs menée auprès d'anciens élèves de l'Ecole Nouvelle La Source à Meudon, dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation soutenue en juin 2015¹.

Etablissement créé en 1946 par Roger Cousinet et François Châtelain, la Source s'inscrit dans le mouvement de l'éducation nouvelle. Fidèles aux idées énoncées par Roger Cousinet, les enseignants de l'établissement développent des principes fondés sur les besoins spécifiques de l'enfant, les rythmes, l'autonomie, l'approche globale des apprentissages, les méthodes actives, la vie des élèves au sein de l'établissement, favorisant une approche démocratique et responsable. Ces principes sont mis en œuvre tout au long d'un cursus scolaire, allant de la grande section de maternelle jusqu'au baccalauréat.

L'enquête conduite par entretiens non directifs auprès d'anciens élèves nés entre 1972 et 1977 et ayant accompli toute ou partie de leur scolarité à la Source entre 1978 et 1995, visait à identifier, sur le long terme, les traces d'une scolarité différente laissées dans la mémoire des individus et le rôle de cette expérience scolaire dans leur construction identitaire. Notre choix de l'histoire orale et plus particulièrement du récit de vie² s'est imposé comme moyen privilégié pour recueillir de la part des anciens élèves le récit de leur vécu et a permis de mettre en lumière, à travers l'étude et l'analyse croisée de ces récits de vie, les spécificités d'une scolarité différente et les effets de cette scolarité sur le devenir des anciens élèves.

Nous présenterons, dans cette communication, les éléments participant, d'après les récits des anciens élèves de l'école nouvelle La Source, au bien-être (défini selon Fabrice Murat et Caroline Simonis comme un degré de satisfaction individuel des élèves dans différents aspects de la vie scolaire)³ ressenti pendant leur scolarité : Un rapport à l'espace et au temps différent, une relation de confiance avec les enseignants, une participation active à la vie de l'école et de la classe, une large autonomie donnée aux élèves et une relation au travail et aux apprentissage différente de celle que certains ont pu connaître dans les établissements traditionnels. Puis nous montrerons dans quelle mesure ce bien-être ressenti pendant la scolarité a eu des effets, d'après les témoignages des anciens élèves, sur leur construction identitaire.

Notes

¹ Pawlotsky, I. : *Le devenir des anciens élèves de l'école nouvelle La Source*, sous la direction de Mme Marie-Anne Hugon, Université Paris-Ouest Nanterre, Juin 2015.

² Bertaux, D : *Le récit de vie*. Paris : A. Colin, 2010.

³ Murat, F., Simonis, C. : Avant-propos, in *Climat scolaire et bien-être à l'école*, Revue *Education et formations*, n°88-89, décembre 2015.

Bibliographie

Bertaux, D., *Le récit de vie*, Paris, A. Colin, 2010.

Demazière, D., Dubar, C., *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*, Les Presses de l'Université Laval, 2009.

Descamps, F., *Les sources orales et l'histoire. Récits de vie, entretiens, témoignages oraux*. Paris, Bréal, 2006.

Houlon, J., Cibois, P., *La Source, école de la confiance*, Paris, Fabert, 2007.

Murat, F., Simonis, C., Avant-propos, in *Climat scolaire et bien-être à l'école*, Revue *Education et formations*, n°88-89, décembre 2015.

Pawlotsky, I., *Le devenir des anciens élèves de l'école nouvelle La Source*, sous la direction de Marie-Anne Hugon, Université Paris-Ouest Nanterre, Juin 2015.

Raillon, L., *Roger Cousinet, une pédagogie de la liberté*, Paris, Fabert, 2008.

Viaud, M.L., *Des collèges et des lycées différents*, Paris, PUF, 2005.

Communication 3 A quelles conditions l'Ecole peut-elle favoriser l'émancipation intellectuelle des élèves? Analyse critique de l'expérience tunisienne

Ahmed Chabchoub

Professeur des universités
Université de Tunis
chabchoubahmad@yahoo.fr

Mots clés : émancipation intellectuelle, esprit critique, Tunisie

Helvetius, philosophe des Lumières, disait déjà que « l'Ecole est capable de tout : du meilleur comme du pire ». Cela veut dire que l'Ecole peut être un vecteur d'émancipation des enfants, comme elle peut les endoctriner religieusement, idéologiquement...

Pour un pays comme la Tunisie, il fallait choisir à l'indépendance entre l'un des deux modèles en présence : le modèle moderne censé favoriser l'émancipation intellectuelle des élèves et le développement de leur esprit critique et le modèle traditionnel, plus porté sur l'endoctrinement des esprits et la socialisation des jeunes sujets (Chabchoub, 2000).

L'Etat national a opté dès 1958, pour le premier modèle¹ : enseigner les sciences modernes, la philosophie et les langues étrangères, afin d'émanciper les jeunes du joug d'une tradition, jugée désuète. La scolarisation massive des jeunes filles devait confirmer cette option d'émancipation des sujets et de la formation de citoyens autonomes (Bahloul, 2002).

Mais ce choix primordial reste certes nécessaire mais non suffisant : encore faut-il par exemple que les méthodes pédagogiques utilisées par les éducateurs soient conformes à l'objectif d'émancipation (méthodes actives, encouragement de la prise de parole par les élèves, encouragement de l'initiative, de la créativité...), que les programmes soient cohérents² et que les manuels scolaires prévoient pour les élèves des marges d'intervention, voire de critique des contenus enseignés (Mahfoudh, 2001).

Cette communication rend compte de l'expérience scolaire tunisienne des 60 dernières années en matière d'émancipation des enfants. Elle analysera les points forts pris par le système éducatif tunisien pour émanciper intellectuellement les élèves ; elle mettra aussi en évidence les points faibles qui l'ont empêché de bien fonctionner (comme l'incohérence des programmes et le manque de formation pour les enseignants) ; elle abordera enfin la tentative des islamistes (2012-2013) de vouloir saborder ce système unique dans le monde arabe et qui a entre autres permis aux Tunisiens de réussir leur transition démocratique (Chabchoub, 2015).

Notes

¹ Contrairement à l'Algérie et à la Lybie qui ont opté pour un modèle éducatif plus traditionnel.

² On ne peut pas enseigner dans la même classe la philosophie et le catéchisme, par exemple.

Bibliographie

Harbert W.& Bahloul M., "Postverbal subjects in Arabic and the theory of agreement". In Jamal Ouhalla and Uri Shlonsky (eds), *Themes in Arabic and Hebrew Syntax*, Dordrecht: Kluwer, pp. 45-70, 2002.

Chabchoub A., *Ecole et modernité : en Tunisie et dans les pays arabes*, L'Harmattan, 2000.

Chabchoub A., *Bourguiba et moi*, La maison tunisienne du livre, 2015. 2015.

Mahfoudh H.O., *Mauritanides, Chroniques du temps qui ne passe pas*, Karthala, 2001.

Communication 4 Enfants handicapés issus de familles migrantes. Une recherche de l'Université de Bologna

Giuliana Santarelli

Enseignant-chercheur contractuel - formatrice des professeurs des écoles
Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione Primaria
Università di Bologna, Italia
giuliana.santarelli@unibo.it

Mots clés : handicap, migrants, altérité, famille, école

Problématique

Deux domaines d'étude se rencontrent, dans et par cette enquête: le handicap et les migrations. Dans la perception de cet Autre incarné par l'enfant handicapé issu d'une famille migrante, les différences se montrent et s'accumulent, souvent se croisent négativement, ce qui augmente les effets de décalage et d'inégalité. La recherche, menée à Bologna en 2012, naît d'un projet partagé par plusieurs institutions éducatives actives dans le domaine « handicap-migrations ». L'altérité est analysée à travers le prisme privilégié de l'école. L'objectif est de faire émerger des orientations pédagogiques et des parcours capables de renseigner et de former tant les professionnels que les citoyens.

Objectifs : mieux connaître la situation à travers l'analyse de données démographiques, médicales, interculturelles, anthropologiques, psychosociologiques et pédagogiques ; cerner les idées-forces et les orientations facilitant l'intégration des élèves handicapés issus de familles migrantes.

Méthodologie : mise en place d'un protocole de recherche ; enquêtes de terrain (études qualitatives) ; enquête quantitative ; restitution et valorisation des résultats. Pour chaque phase ont été mis en place des dispositifs d'enquête adaptés. Trois questionnaires différents ont été remplis *on line* par des enseignants des écoles maternelles, des écoles primaires et des collèges. Avec des enseignants spécialisés dans le domaine du handicap, nous avons réalisé des *focus groups* abordant les thématiques des familles migrantes, des relations avec les enseignants titulaires de classe et des projets éducatifs. Nous avons aussi réalisé des entretiens avec les différents professionnels, les associations et les familles. Nous nous sommes aussi appuyés sur les résultats d'une enquête nationale portant sur les perceptions des enseignants en matière d'intégration scolaire.

Valorisation : restitution du rapport de recherche dans le cadre d'un colloque publique à Bologna.

Résultats principaux : les liens école-territoire comme ressource ; l'école comme nœud privilégié permettant l'accès au réseau des services et comme observatoire de la vie quotidienne des familles. Il en va de même pour le soutien aux groupes coopératifs des parents, pour l'implication des associations communautaires, pour le déploiement des services d'assistance au domicile, pour le soutien actif aux changements législatifs concernant le regroupement familial visant la prise en charge

des enfants handicapés.

Bibliographie

Caldin R., *Alunni con disabilità, figli di migranti*, 2012, Liguori: Napoli

Goussot A., *Bambini stranieri con bisogni educativi speciali. Saggio di antropologia pedagogica*, Aracne: Ariccia, 2011.

Caldin R., Canevaro A., D'Alonzo L., Janes D., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson: Trento, 2011.

Communication 5 Vivre heureux au collège grâce à une approche interculturelle intégrative

Line Numa-Bocage

Professeure des universités en sciences de l'éducation
Université de Cergy-Pontoise, laboratoire EMA (EA 4507)
line.numa.bocage@gmail.com

Mots clés : Interdisciplinarité, EPI, collège, transculturalité, jeux et apprentissages, formation des professeurs

Dans le système éducatif français, l'actuelle réforme du collège (Loi du 8 juillet 2013) suscite débats et méfiance de la part des professeurs. Il leur est demandé, entre autres, de travailler de manière interdisciplinaire dans le cadre des EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires). Le code de l'éducation souligne l'importance du bien-être de l'élève dans l'école pour favoriser l'épanouissement et l'apprentissage. L'UNESCO fait le point sur les droits des enfants en 2011 en rappelant le principe que les adolescents méritent la protection et les soins, les biens et services essentiels, la possibilité de se réaliser et le soutien nécessaire, ainsi que la reconnaissance de leur existence et de leurs valeurs.

Dans cette perspective, un projet pédagogique prenant en compte le milieu culturel dans lequel évoluent les collégiens (Martinique) et cherchant à développer les apprentissages disciplinaires (histoire, thème de l'esclavage) et le vivre ensemble (élèves de classe ordinaire et de SEGPA) a été mené dans des classes de 4ème. Une recherche antérieure avait mis en évidence l'importance de la dimension culturelle dans les apprentissages (Numa-Bocage, 2010). La reprise au collège de cet apprentissage par un jeu de société (Awalé) a mobilisé des professeurs d'histoire-géographie, d'art-plastique et de SEGPA et s'est conclue par un échange interculturel avec un autre collège et la production d'un reportage vidéographique.

Objectifs de la recherche

- Comprendre les retombées, en termes d'apprentissages et de bien-être pour les collégiens, des EPI.
- Discuter la portée et les limites de l'usage d'un dispositif plaçant en son centre la dimension culturelle dans le développement professionnel des professeurs.

Hypothèses

Les hypothèses de la recherche sont d'une part, didactiques car elle vise l'apprentissage de notion d'histoire (l'esclavage) chez des élèves (de 4ème et de SEGPA) et d'autre part, développementales car elle vise le développement professionnel des enseignants dans leur pratique des EPI.

Méthodologie

- Recherche qualitative à travers des observations et entretiens semi-directifs auprès des élèves (séances d'apprentissages entre élèves) et entretien en auto-confrontation à visée professionnelle.
- Population concernée : Deux classes de 4ème (ordinaire et de SEGPA), collège de Martinique, suivi plus particulier d'un professeur d'histoire porteur du projet.

Résultats

- Plaisir des élèves à apprendre à travers ce projet « jeu d'awalé »
- Construction de savoirs transculturels participant à la construction identitaire des élèves et favorisant le bien-être.
- Un projet présentant une articulation harmonieuse des disciplines dans le cadre des EPI favoriserait un bien-être dans l'école.

Bibliographie

Numa-Bocage, L. (2010) Tradition culturelle et apprentissages scolaires dans le paradigme socioconstructiviste. Carpentier, C. & E-H Riard (dir.), Vivre ensemble et éducation dans les sociétés multiculturelles, Paris : L'Harmattan, pp. 209-220.

Rapport de l'UNESCO, 2011

http://www.unicef.org/french/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report_FR_02092011.pdf

Communication 6 Le respect, une demande implicite

Nicole Armoudon

Chercheure Associée
Université Paris Ouest Nanterre - La Défense
armoudon_nicole@yahoo.ca

Mots clés : respect, interculturel, diversité, altérité

L'École en Guyane est aux prises avec la grande diversité de la population. Elle est composée de groupes dont l'installation est très ancienne et qui doivent cohabiter avec des populations très récemment installées. La prise en compte de cette diversité est au centre d'enjeux sociétaux qui s'articulent entre la volonté de reconnaître les différences et celle qui vise l'uniformité, entre des pratiques pour renforcer la cohésion sociale et celles qui encouragent le repli communautaire. Par ailleurs, elle s'écrit sur le lit de contradictions et de paradoxes partagés avec le national. Les tentatives de politiques sociales et éducatives s'expriment à la fois sur ces registres et sont formulées par différentes institutions, où l'école comme espace d'instruction, de socialisation et de qualification, est légitimement interpellée au premier chef.

L'école qui s'est forgée dans l'idéologie républicaine une et indivisible sur un modèle universaliste et homogène se trouve alors confrontée à des questions d'altérité générées par l'hétérogénéité, la pluralité et la diversité de la population scolaire. Elle doit également gérer les disparités culturelles, culturelles, économiques et sociales des élèves.

L'altérité est un concept d'abord philosophique qui signifie «ce qui est autre», selon Lévinas. Elle implique la reconnaissance de l'autre dans sa différence, sa similitude et sa dissemblance. Elle apparaît en contexte d'interculturalité et implique «de remplacer la peur instinctive de l'autre par une curiosité, une attention, une ouverture (De Gaulejac, in Enriquez, 1999).

L'altérité induit que la personne humaine doit être traitée avec respect.

L'école est reconnue comme un lieu d'instruction mais aussi du vivre-ensemble. La simple affirmation du principe du respect de l'autre, ne peut suffire à l'appliquer. La reconnaissance de l'autre engage profondément les représentations que chacun a de soi-même et de sa culture. Comment les collégiens éprouvent-ils leur propre différence culturelle ? Comment vivent-ils la confrontation de leur diversité culturelle ? Comment, à travers les missions de l'école, les élèves relèvent-ils le défi de l'altérité ? Nous prenons le parti de traiter de l'altérité à travers le respect. Nous émettons l'hypothèse que dans ce contexte, les élèves sont en forte demande de respect aussi bien de la part de leurs pairs que des adultes.

Ce thème est exploité dans le cadre d'une exploitation secondaire¹ de ma thèse soutenue en 2015. Elle traitait de la question de la réussite interrogée à travers le rapport à l'école, par le truchement de ses missions, par la façon dont le sujet apprenant comprend et se construit dans le système scolaire. Ce rapport se lit comme un processus complexe qui interroge l'ensemble des représentations, des

valeurs, des attitudes de l'élève vis-à-vis des savoirs, de l'apprentissage, de l'école, des activités scolaires, des enseignants et de soi-même en tant qu'élève. Il se caractérise par la singularité de l'histoire scolaire de l'élève, c'est-à-dire la façon dont il se façonne à l'école puis comme membre de la société et s'y intègre. Quel sens subjectif les élèves attribuent-ils aux valeurs véhiculées par l'école ?

L'enquête s'est déroulée dans le seul établissement du second degré de la commune d'Apatou, située à l'ouest de la Guyane et qui partage sa frontière fluviale avec le Surinam (ancienne colonie hollandaise). La population scolaire est essentiellement composée des groupes issus des différentes formes de marronnage qui s'installeront sur les rives françaises. Ces groupes portent le nom générique de bushinengué. Avant les années 70, ces populations considérées comme «indigènes» ou «tribales», selon la terminologie de l'époque, étaient écartées du système politique, économique, social et éducatif.

Le recueil de données s'est organisé à partir de la combinaison de trois outils d'analyse : questionnaire (451 élèves), observation et entretiens semi-directifs avec 30 élèves.

Résultats

Le questionnaire présentait 21 items qui désignaient les missions de l'école. Il était demandé aux collégiens de mettre une croix dans la colonne qui se rapprochait le plus de leur avis sur une échelle de notation allant de 1 à 4. Deux items concernaient la valeur Respect : «respecter les plus âgés » et «se respecter et respecter les autres»

54 % des collégiens estiment que «respecter les plus âgés » est une mission essentielle de l'école. Le respect des personnes âgées est important. Cela rejoint la croyance culturelle selon laquelle *«manquer de respect aux personnes âgées est une source de malédiction»*. Cette croyance va fédérer les membres du groupe autour des valeurs de hiérarchie et de rôles sociaux.

56% des collégiens estiment que «se respecter et respecter les autres» est une valeur importante à acquérir à l'école.

Le respect reste une notion familière mais complexe. Respecter, c'est avoir de la considération, des égards, faire attention à quelqu'un, accepter sa différence, même si on n'est pas d'accord avec ses idées, même si on ne l'aime pas.....

Se respecter, c'est prendre soin de soi, ne pas porter atteinte à son corps (mutilations...), tenir compte de ses désirs (ne pas se sentir obligé de faire des choses pour faire comme les autres. Se respecter est en lien avec l'estime de soi, à la valeur que l'on s'attribue. C'est aussi protéger sa vie privée. Le respect concerne aussi les biens : respecter les espaces collectifs, le matériels et le relationnel. L'attitude de respect induit la réciprocité car l'individu veut aussi être respecté à son tour. Etre respecté, c'est aussi exister pour les autres, avoir une place, participer au bon fonctionnement de la société.

Plus de la moitié des collégiens considèrent le respect comme étant important, qu'il s'agisse du respect de soi ou du respect dirigé vers les autres, en l'occurrence les personnes âgées. Le respect est une notion morale. C'est une règle établie dans la

société, pour gérer les relations entre les individus. Cette notion va évoluer à travers les époques.

A l'entrée de l'établissement, cette valeur se lit sur un des murs de salle de classe, suite à l'opération Mix'art. Il marque la désapprobation de comportements incorrects et appelle l'ensemble des acteurs de l'établissement à s'y conformer. Cet appel peut faire remonter des souvenirs d'expérience de déni, de respect bafoué, faisant que l'individu se sente blessé, touché au plus profond de lui-même. Selon Emmanuel Renault : *«Il est frappant que depuis quelques années ; les collégiens, les lycéens et plus généralement les jeunes de banlieue adressent très souvent une «demande de respect». Le fait qu'une exigence morale, somme toute assez banale, soit ainsi mise au premier plan, indique manifestement que cette demande de respect cache mystérieusement quelque chose de plus que ce que nous entendons»*. Ainsi dans cette demande, ils aspirent à une reconnaissance de leur valeur et au respect d'eux-mêmes. Le désir de gagner ce statut est satisfait par la reconnaissance publique de droits et libertés fondamentales, de l'aspiration à réussir socialement et d'exister. Cette demande peut aussi s'analyser à travers les situations de racisme vécus ou connus. Elles peuvent être frontales par des paroles vexantes, des moqueries, ou des regards de dédain, ou de «tchip» qui marque le mépris.

Le respect est évoqué à travers les entretiens. C'est surtout le manque de respect qui est retenu. Dix-sept élèves font écho de situations émanant de professeurs et sept de la part de surveillants. Ces jeunes ont grandi dans un contexte social qui prône les droits de l'homme et veulent s'en prévaloir. Ils revendiquent, davantage que leurs aînés, un traitement égalitaire (statut, place, rôle et légitimité) à l'école et ailleurs.

La cohabitation de cultures diverses favorise la prise de conscience de la diversité culturelle et la capacité à se rencontrer sur des valeurs communes. Le respect au-delà du projet, de vœux pieux à atteindre, se transmet, s'éprouve et se vit au sein de la relation pédagogique.

Note

On appelle exploitation secondaire le fait que le questionnaire n'avait pas été conçu pour l'étude de l'altérité mais lors de l'exploitation primaire, il nous a semblé pertinent d'exploiter ce sujet.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris : Anthropos.

Giust-Depraïries F. (2003), *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris : PUF.

Enriquez E. (1999), *Le goût de l'altérité*, Desclée de Brouwer Editeur.

Atelier 6 B

Eduquer à l'altérité, donner le goût de la lecture, développer la curiosité intellectuelle et l'esprit critique des élèves, vivre heureux à l'école

Modératrice : Dominique Groux

Communication 1 Eduquer à l'Altérité en contexte algérien: Réalité et défis!

Dr. Meziani Amina

Maître de conférences
Université de Batna, Algérie
meziani.amina@yahoo.fr

Dr. Boubakour Samira

Maître de conférences
Université de Batna, Algérie
samira.boubakour@yahoo.fr

Mots clés : Education interculturelle, manuels de langues, contexte algérien, identité/altérité

Cette recherche se propose d'effectuer une analyse de la dimension interculturelle en tant que reconnaissance et acceptation de l'Autre dans différents manuels scolaires de langues à l'école algérienne. Cette recherche a pour corpus les manuels de différentes disciplines :

- Les langues nationales et officielles : il s'agit des manuels de l'arabe et de l'amazighe pour les niveaux moyen et secondaire.
- Les langues étrangères : pour les langues française et anglaise aux niveaux moyen et secondaire.

La dimension interculturelle sera analysée en fonction de différentes approches de l'interculturel (Clanet 1993, Abdallah-Pretceille 1999, Verbunt 1994, Lipiansky 1989, etc.).

Notre analyse quantitative et qualitative s'effectuera à l'aide de grilles d'analyses confectionnée en référence à plusieurs recherches en visant essentiellement les points suivants : nationalités des auteurs et personnages des textes, prénoms des personnages, particularités culturelles, représentations de Soi et de l'Autre, valeurs identitaires, religieuses et citoyennes, valeurs universelles, contextualisation des contenus, ouverture sur l'Autre, relativisme des valeurs, approche comparative, respect de la différence culturelle et ethnique, valorisation de la culture propre, tolérance et respect de la diversité.

Les différents contenus seront analysés dans une optique représentationnelle où les images, stéréotypes et préjugés seront étudiés afin de dégager quelle représentation de Soi et de l'Autre l'école algérienne véhicule dans ses manuels scolaires et quels contenus interculturels elle présente à ses apprenants. Il s'agit de décrire la réalité de l'éducation interculturelle en classe et de présenter les défis auxquels se heurte l'école algérienne par rapport à la reconnaissance de l'altérité.

Bibliographie

Abdallah-Preteille M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1999.

Clanet C., *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université Toulouse-Murail, 1993.

Demorgon J., Lipiansky E. M. (dir.) *Guide de l'Interculturel en formation*, Paris, Retz, 1999.

Verbunt, G., *Les obstacles culturels aux apprentissages*, CNDP, Paris, 1994.

Communication 2 Comment développer une éducation à l'altérité sur les terrains d'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère ?

Alain Brouté

Maître de Conférences
Université Autonome de Madrid
alain.brouté@uam.es

Mots clés : altérité, enseignement-apprentissage du FLE, interactions, représentation

Intégrer la dimension de l'altérité dans l'enseignement-apprentissage des langues, c'est aborder la question de l'autre, ce qui suppose le développement d'une conscience de l'autre comme dynamique de construction identitaire. La transposition de cette intelligence de l'autre sur le terrain de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères passe par le développement d'une approche didactique des représentations favorisant une compétence interculturelle s'appuyant sur la connaissance des cadres socioculturels de référence des apprenants (Brouté, 2011).

Apprendre une culture et une langue étrangères, c'est apprendre un système pour comprendre comment les natifs incarnent ce système, le mettent en œuvre et l'ont intériorisé. Toutefois, lorsqu'on évolue sur le terrain de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère, la perception de l'autre est construite à travers le prisme réducteur de la compétence culturelle et langagière d'origine. L'autre n'est jamais disponible à travers sa réalité objective. Il est une représentation (Abdallah-Preteuille, 2003). Dans ce contexte, la rencontre avec un autre système culturel et langagier dans sa diversité suscite des points de friction, des lieux de dysfonctionnements. Il devient indispensable de développer une approche didactique des représentations s'appuyant sur une interprétation de signes à travers les cribles langagiers, comportementaux et culturels souvent subconscients. Choisir de travailler au niveau des représentations signifie ne pas rester au seul stade cognitif ; travailler sur l'éducation de la relation à l'autre, à travers les cultures, c'est accepter de travailler sur le non-dit, sans chercher à le faire dire de manière volontariste, en l'occurrence travailler sur les obstacles à la perception de l'autre (Dervin, 2010).

Dans cette communication, je présenterai l'approche méthodologique que nous avons expérimentée ces dernières années en Espagne sur le terrain de l'enseignement-apprentissage du FLE afin de favoriser une éducation à l'altérité. J'indiquerai comment susciter une intelligence de l'autre grâce au développement d'une approche didactique des représentations relayée par une approche interactionnelle ; cette dernière approche vise le développement d'une spontanéité favorisant l'ouverture à l'autre dans sa diversité. La méthodologie se base sur des tests de mots et des récits de vie en alternance avec un travail progressif sur la communication interpersonnelle. Des ateliers interactionnels sur les difficultés de perception de l'autre, la confiance en soi et en les autres, l'interpellation comme mode de mise en relation, le développement de ressources adaptées à la rencontre avec les autres, et la capacité à improviser de telles ressources, seront présentés dans le prolongement.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, Paris.

Blanchet, P., Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, L'Harmattan, Paris.

Brouté, A. (2014). « ¿Cómo tratar la diversidad del alumnado en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras? », *Revue Internationale "Education et Apprentissage"*, CGPublisher, Université d'Illinois, USA.

Brouté A. (2011). « Pour une didactique des représentations favorisant le développement des compétences interculturelles et inter-langagières dans l'apprentissage de l'autre langue-culture », *in Classes de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ?*, sous la direction de Hervé de Fontenay, Dominique Groux, Geneviève Leidelinger, L'Harmattan, Collection Education comparée, Paris, 109-123.

Dervin, F. (2010). « Pistes pour renouveler l'interculturel en didactique des langues. », *Recherches en éducation*, 9, 32-42.

Moore D. (2011) : « Altérité, compétence pluriculturelle et formation des enseignants », *in Classes de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ?*, sous la direction de Hervé de Fontenay, Dominique Groux, Geneviève Leidelinger, L'Harmattan, Education comparée, Paris, 307-315.

Zarate G., Lévy D. et Kramsch C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

Communication 3 Les élèves issus de l'immigration, en situation d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, comme ressource pour une éducation à l'altérité des élèves de ce pays. Une approche comparative: France, Italie, Suisse (Genève)

Valentina Crispi

Lectrice au Département d'Italien de l'Université de Caen

Docteur en Science de l'Éducation, chercheur associée du CERSE.

Centre d'Études et de Recherche en Science de l'Éducation CERSE-EA 965 (Université de Caen)

valentina.crispi-verde@unicaen.fr

Mots clés : Éducation à l'altérité, intégration, différence, altérité, langue

Le débat sur la différence culturelle a eu une place importante dans la philosophie politique et morale des années 70. Ce sont surtout les intellectuels américains et canadiens qui ont contribué à produire les premières réflexions sur la question. Dans le cadre de la philosophie politique (surtout anglo-saxonne), la question de la différence renvoie à la question de ce que sont le juste et le bien (Rawls, Sandel) et au débat entre libéraux et "communautariens", à la question du sujet (Taylor), à la reconnaissance culturelle (Taylor, Honnet, Fraser) et à la relation entre égalité et différence.

Mais ce sont surtout les philosophes représentant la pensée critique de la déconstruction (Foucault, Derrida, Deleuze) qui ont insisté sur le statut irréductible de l'altérité de l'autre (Levinas) ou encore qui ont montré combien la constitution de l'identité du sujet s'opère à partir de l'autre (Ricoeur, Honneth).

En référence à ces analyses, nous avons étudié les politiques éducatives mises en place pour la gestion de la différence culturelle et de l'intégration des élèves issus de l'immigration à l'école, dans trois contextes socio-politiques et trois systèmes scolaires différents : en Italie, en France et en Suisse (Genève).

Nous avons analysé ce qu'il en est des dispositifs pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et des choix pédagogiques mis en place, afin de répondre aux nouvelles exigences éducatives suscitées par la présence importante d'élèves étrangers dans l'école.

Notre corpus est constitué des textes officiels, qui sont analysés, et d'entretiens avec les enseignants des trois pays.

Dans ce colloque, je souhaite présenter les résultats de cette comparaison par rapport à la place accordée à la valorisation de la culture d'origine, dans une logique d'éducation à l'altérité (l'expérience de la diversité comme altérité) au sein des dispositifs mis en place pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil aux élèves étrangers.

On peut dégager certaines convergences entre les activités mises en place dans les trois pays, même si celles-ci se différencient avec des objectifs, des priorités ou des

nuances différentes. Il a été possible de mettre en évidence - par exemple - des finalités et des objectifs qui sont communs dans les activités et les intentions des enseignants interviewés dans les trois pays :

- favoriser la connaissance réciproque : la connaissance de l'autre ;
- faire acquérir « une prise de conscience » de ses propres préjugés et stéréotypes ;
- favoriser la connaissance des cultures « autres » : connaître les systèmes sociaux et juridiques des autres pays et du pays qui accueille, leurs traditions culturelles et religieuses ;
- « promouvoir le décentrement » pour se confronter avec de nouveaux savoirs, connaissances et points de vue ;
- valoriser les cultures d'origine (il s'agit d'une action qui s'adresse à tous les élèves et pas seulement aux étrangers) ;
- développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité : dans des classes multilingues, reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et les identités linguistiques et culturelles de chacun.

L'idée qui fait le fil rouge de ces dispositifs est la conception de la diversité comme ressource, comme possibilité de se confronter, de découvrir et de se découvrir, et la différence comme expérience de l'altérité, d'enrichissement pour l'élève francophone (français ou suisse) ou italien.

Bibliographie

- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo*. Roma : Carocci editore.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation Européenne*. Bruxelles : De Boeck,
- Deleuze, G. (éd. 2008). *Différence et répétition*. Paris : PUF.
- Fistetti, F. (2009). *Théories du multiculturalisme, un parcours entre philosophie et sciences sociales*. Paris : Éditions la découverte.
- Porcher, L. (1981). *L'éducation des travailleurs migrants en Europe. L'Interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Ricœur, P. (éd. 1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Communication 4 Les albums pour la jeunesse sur la musique. Quelles perspectives pour l'éducation à l'altérité ?

Véronique Francis

Maîtresse de Conférences à l'Espé CVL
Université d'Orléans
CREF, EA1589, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
veronique.francis@wanadoo.fr

Anete Abramowicz

Professeure à l'Université Fédérale de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas,
Departamento de Metodologia de Ensino
Monjolinho, Brasil

Mots clés : livres pour la jeunesse, musique, altérité, Brésil, France

La littérature pour la jeunesse dont l'une des visées est d'accompagner la découverte du monde et de l'altérité, de soi et des autres (Prince, 2011) est un médium éducatif important à l'école, dans les structures de loisirs et les familles. Faisant suite aux études sur les figures et représentations de l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse (Francis, 2015, 2016 ; Thiery et Francis, 2015), cette communication s'appuiera sur une recherche portant sur la production du secteur musique pour la jeunesse. La politique de chaînage destinée à toucher toutes les tranches d'âge depuis la toute petite enfance, se traduit par une diversification des collections et par l'orientation de plusieurs d'entre elles vers les patrimoines d'ici et d'ailleurs. La communication montrera comment s'y déploient l'hétérologie, discours de l'autre et discours sur l'autre (de Certeau, 1975) et l'altérité par les œuvres de l'ailleurs et sur l'ailleurs. Elle se centrera sur les albums et supports hybrides associés aux musiques noires (Raibaud, 2010) qui font apparaître la question mélanique « fait de nature, dont l'interprétation a été un fait de culture » (Ndiaye, 2006). Nombre d'ouvrages pour la jeunesse sur le thème de la musique sont en effet reliés à la question noire autrement dit, à l'histoire des sociétés esclavagistes, coloniales et postcoloniales, et aux contacts culturels associés à *l'Atlantique Noire* (Gilroy, 2003). Ils mettent en relief les rapports de domination ethnoraciales et de genre, et peuvent, de ce fait, contribuer à une culture de l'altérité par l'analyse de leurs modes de production. La musique, associée aux récits et aux images, ouvre sur des espaces imaginaires et culturels. Les photographies et les cartes, présentes dans de nombreuses collections, offrent des ancrages entre le texte, le dessin et un monde sonore large composé de sons, de compositions musicales et de voix. Ce mélange inclut également des références photobiographiques (Arribert-Narce, 2014) qui renforcent la dimension altéritaire des outils éducatifs et des pratiques musicales. Néanmoins, malgré l'orientation de ces collections qui visent l'ouverture des enfants au monde, on note aussi les tensions qui les traversent du fait du jeu des assignations de tel genre musical à tel critère mélanique, blanc *ou* noir, à tel groupe social, tel environnement, telle imagerie archétypale.

La communication mettra spécialement l'accent sur les supports qui offrent un espace plurilingue, « un entre-deux langues qui rompt avec le credo des

ethnocentrismes linguistiques » (Gasquet, 2007), point fort pour penser sa propre langue et sa culture dans son altérité sous plusieurs aspects, sonore et musical, écrit et graphique, aux formes culturelles inscrites dans des aires spatiales transnationales et déterritorialisées. Elle exposera des dispositifs déployés avec les familles dans les structures d'éducation et les écoles en France et au Brésil pour une culture de la paix (Cruz, Abramowicz et Rodrigues, 2015). En intégrant les contacts entre les œuvres culturelles, les groupes et les cultures, l'éducation à l'altérité est ici approchée par la référence à une pluralité de figures, aux métissages qu'elles mobilisent, aux idéaux humanistes qui les relient.

Bibliographie

Arribert-Narce, F. (2014). *Photobiographies pour une écriture de notation de la vie (Roland Barthes, Denis Roche, Annie Ernaux)*. Paris : Honoré Champion.

Cruz, A., Abramowicz, A. et Rodrigues, T. (2015). A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 9, 321-346.

De Certeau, M. (1975). *L'Écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.

Francis, V. (2015). Stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans et à travers les albums illustrés *Reveduc*, Vol. 9 N°2, pp. 115-159. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>

Francis, V. (2016). La musique dans les ouvrages pour la jeunesse. Variations autour de la question mélanique. In Belhadjin, A., Dall'Armellina, L. Mabilon-Bonfils, B. et Pesce, S. (Dir.) *Je chante donc je suis Tome 1 Ethnicité, musique et politique*. (pp. 97-113) Paris : Téraèdre.

Gasquet, A. (2007). L'hospitalité des langues ou une invitation à la xenoglossie. In A. Gasquet et M. Suarez (dir.), *Ecrivains multilingues et écritures métisses : L'hospitalité des langues* (pp.7-16). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Francis, V. (2015). Les discriminations ethnoraciales dans les albums de fiction. *Revista Eletrônica de Educação*. Vol. 9 N°1/2015.

Gilroy, P. (2003). *L'Atlantique noir : modernité et double conscience*. Paris : Kargo.

Ndiaye, P. (2008). *La Condition noire. Essai sur une minorité française*. Paris : Calmann-Lévy.

Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse.

Raïbaud, Y. (2010). *Géographie des musiques noires*. Paris : L'Harmattan.

Thiery, N. et Francis, V. (2015). Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums de littérature pour la jeunesse. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*. N°55, pp. 39-57. http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/spiral-e_2015_thiery_et_francis.pdf

Communication 5 Eduquer à l'altérité par l'enseignement de la littérature dans le secondaire en France. Etude de cas dans un collège et un lycée de la banlieue parisienne

Lina Ribeiro

Professeure de lettres modernes dans le secondaire, doctorante

Université de Strasbourg

Faculté de Sciences de l'éducation

Ecole doctorale des sciences humaines et sociales Perspectives européennes (ED 519)

dominguesline@yahoo.fr

Mots clés : littérature, identité, altérité, éducation, élèves, interculturalité

De l'école primaire au secondaire, les enseignants doivent de plus en plus faire face à une diversité culturelle (Abdallah-Preteceille, Porcher, 2004). Face à cette diversité, de nouvelles pratiques s'imposent pour mieux répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Il importe donc de savoir comment accueillir cette altérité des élèves et de mieux cerner l'identité de chacun. Nous soutenons que le texte littéraire, surtout lorsqu'il est explicité par un adulte expert, est capable d'opérer un processus d'identification entre le sujet énonciatif et le sujet lecteur réel. La question est de savoir si tout texte est capable de s'y prêter et d'établir ce passage « alteridentitaire » ?

Cette communication a pour but de présenter d'une part la démarche que nous avons suivie et d'autre part ses résultats partiels. L'approche se veut didactique, mais aussi pragmatique, compte tenu du contexte et des cadres concernés. Nous avons travaillé à partir d'un corpus de textes littéraires proposés à des élèves du secondaire. Nous nous sommes aussi appuyée sur des recherches empiriques, relevant de la didactique du français, de la théorie littéraire et de l'interculturalité. Les enjeux principaux de ce travail sont la connaissance de l'identité et de l'altérité, chez des élèves d'origines et de cultures différentes, scolarisés en France. Nous interrogeons dès lors la portée de l'interculturalité au sein de l'enseignement secondaire et explicitons les apports de l'éducation interculturelle et de l'éducation à l'altérité pour les futurs enseignants.

À ce stade de ma recherche, il s'agit de savoir s'il est possible de trouver dans la littérature un modèle d'investigation de ce rapport d'identité-altérité des jeunes adolescents dans le cadre de l'enseignement secondaire.

L'approche, de type pragmatique, reprend l'idée que tout énoncé s'inscrit dans un échange dialogique (Benveniste, 1966) entre deux identités distinctes. L'altérité, au même titre que l'identité, dans le cadre de cette recherche, est appréciée au regard des textes littéraires étudiés en cours de français. Il a fallu, au préalable, approcher le concept d'altérité (Groux, Porcher, 2003). Littéralement, parler d'altérité revient à dire qu'autrui est un autre, différent de soi. Les jeunes ne le savent que trop : l'autre n'est pas équivalent à un « je » personnel et singulier et ne le sera foncièrement jamais, à cause de la différence physique et psychique qui sépare chaque être. Mais avant tout, force est de constater qu'il est tout aussi difficile de se connaître

personnellement que d'accueillir l'autre tel qu'il est. Ce n'est pas inné, cela s'apprend. L'enseignement a un rôle à jouer en ce sens. Lire la vie d'un autre, n'est-ce pas déjà expérimenter la différence et s'engager personnellement dans une altérité, même si elle n'est qu'énonciative ?

Parmi les résultats observés, nous retiendrons les suivants : le premier est que les élèves du secondaire délaissent de plus en plus la lecture car elle leur paraît étrangère. Toute lecture serait donc, en soi, une rencontre avec l'altérité ; le deuxième est qu'un texte littéraire, accompagné par un « guide », est un support efficace vers une authentique connaissance de soi et de l'Autre.

Tout le problème réside justement dans le traitement qui en est fait. C'est pourquoi, face à l'altérité du texte, trois postures s'observent : la première est celle du rejet et du refus de la différence, qu'ils soient tacites ou au contraire exprimés ; la deuxième consiste à tolérer la différence ; elle diffère de la troisième, celle qui accueille l'altérité et s'ouvre au non-soi. On retrouve les mêmes postures entre élèves au sein de nos classes. Les différences identitaires sont indéniables, mais les rejets engendrés par ces différences ne devraient pas exister et doivent être combattus par l'éducation.

C'est pourquoi notre travail s'efforce de concilier l'étude des textes littéraires et l'accès à une meilleure connaissance de soi et de l'autre, dans l'acceptation de sa différence. Le but final étant, grâce aux perspectives poétiques et didactiques des textes littéraires, de proposer des pistes, à valeur éthique et sociale, aux jeunes adolescents, susceptibles de les aider à mieux se comprendre et à mieux comprendre les autres. La littérature favoriserait donc une réflexion sur leurs conduites et postures relationnelles et les aiderait à porter un regard bienveillant sur celui qui est étranger, et souvent rejeté, parce que différent, la finalité ultime étant que ce dernier soit perçu comme un être dialogique essentiel.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. (2004). *Éducation et communication*. Paris : Presses universitaires de France.

Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France. coll. Que sais-je ? n° 3487.

Barthélémy F., Groux D. (2016). « Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher », *Revue Française d'éducation comparée*, n°14, mars 2016, Paris : L'Harmattan.

Benveniste, E., (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines ».

Groux, D., Porcher, L. (2003). *L'altérité*, coll. «Cent mots pour», Paris : L'Harmattan.

Groux, D. (2002). Pour une éducation à l'altérité, (direction), coll. « éducation comparée », Paris : L'Harmattan.

Lemeunier, M., (2003). « Francophonie, éducation et coopération : une cause sociale » in *Une identité plurielle, mélanges offerts à Louis Porcher* (D. Groux et H. Holec, dir.). Paris : L'Harmattan.

Levinas, E. (2006). *Altérité et transcendance*. (Articles écrits de 1967 à 1989). Paris : Le Livre de poche.

Regnault, E. (2006). Good Practices in Intercultural Education in Europe. *Education and Society*, Melbourne : James Nicholas Publishers, vol 24, 1 (July issue), 45-56.

Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Verbunt, G. (2001). *La société interculturelle : vivre la diversité humaine*. Paris : Le Seuil.

Communication 6 Comment la construction identitaire peut favoriser le bien-être, la capacité de se prendre en charge et le développement de stratégies d'apprentissage

Marie J. Myers

Professeure des Universités
Université Queen's, Ontario, Canada
myersmj@queensu.ca

Mots clés: construction identitaire, mobilisation des moyens, prise en charge

Dans le contexte situationnel actuel, les apprenants doivent faire face à des bombardements de données de toutes parts et de toutes espèces. Ils doivent aussi faire face à des choix multiples et des questionnements constants qui ne font que s'accélérer. Beaucoup d'entre eux se sentent perdus, et qui plus est, dans des situations d'interactions interculturelles, la complexité augmente et nous faisons face de plus en plus à des personnes déprimées. Dans de telles conditions comment ces personnes peuvent-elles apprendre?

Le Ministère de l'Éducation de l'Ontario a misé sur la construction identitaire pour renforcer la confiance en soi en vue du bien-être. Une analyse des documents ministériels (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010, 2014, 2015) sur la construction identitaire se fera autour des thèmes visant l'augmentation de la confiance en soi, le rapport à la culture et l'identité, et la prise en charge de son propre apprentissage. Les données sont confrontées aux notions théoriques s'attachant aux thèmes examinés et mises en rapport avec des concepts-clés soulevés dans les documents du Conseil de l'Europe.

Les résultats montrent que l'on ne peut se satisfaire des résultats d'ensemble, car par exemple, la confiance en soi peut être affectée par le fait que dans la famille quelqu'un souffre de syndrome post-traumatique, ce qui affecte tout le noyau familial; le rapport à la culture et l'identité peuvent dépendre du degré de compassion, mais se trouvent en fait affectés négativement si l'on éprouve de l'empathie qui a des effets négatifs selon les recherches les plus récentes (Young, 2016). La prise en charge de l'apprentissage, si elle est essentiellement vue sous l'angle «apprendre à apprendre» se trouve toutefois au pied du mur étant donné que les nouvelles pédagogies comme la pédagogie inversée qui requiert un formidable surcroît de travail, ne sont pas familières et ajoutent un poids supplémentaire pour ceux dont la langue et la culture de travail sont étrangères.

La question à débattre est comment pousser plus avant, mettre en jeu l'éventail des stratégies les plus efficaces et mobiliser des personnes à même de procurer le soutien nécessaire.

Bibliographie

- Birzėa, C. (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans*

l'enseignement des langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Myers, M. J. (2014). *Les nouveaux dans les écoles*. Berlin: Frank & Timme.

Myers, M. J. (2014). *Aspects innovants en insertion scolaire francophone*. Berlin: Éditions Universitaires Européennes.

Young, E. (2016). I feel your pain. *New Scientist.*, May, pp. 33-35.